



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
**2014**

**Fabricia Helena Rezeck  
de Biaso**

**Regulação dos Comportamentos da Criança do  
Ensino Básico na Perspectiva das Imagens  
Organizacionais da Prisão Psíquica e da Hipocrisia**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação do Professor Doutor Alexandre Ventura.

A Minha Mãe, pelo Exemplo de vida que foi!

## **O júri**

### **Presidente**

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes  
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

### **Vogal - Arguente Principal:**

Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa  
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

### **Vogal - Orientador:**

Prof. Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva,  
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

**Palavras-chave:**

Escola; Organização; Imagens Organizacionais; Hipocrisia; Prisão Psíquica; Disciplina.

**Resumo:**

Inúmeros são os desafios enfrentados pelos educadores em geral, não apenas no Brasil, em relação à indisciplina na escola e nos diversos ambientes que a compõem, tanto na escola privada como na escola pública. A indisciplina gera inúmeras insatisfações nos profissionais que lidam diretamente com a área educacional. Isto torna-se evidente quando olhamos para a maneira como é regulado o comportamento dos alunos na escola e como as situações de conflito entre alunos/alunos e alunos/professores são resolvidas. Visando compreender como se posicionam os Professores em situações de conflitos, tensões, castigos e cumprimento de regras no ambiente escolar, apoiamo-nos teoricamente nas Imagens Organizacionais, com estudos voltados para a área da Administração Educacional. O objeto de estudo desta investigação é olhado através das perspectivas das Imagens Organizacionais da Hipocrisia e da Prisão Psíquica como linguagens metafóricas que após um estudo minucioso das obras referentes à temática, nos ajudaram a interpretar o olhar dos professores sobre a Regulação do Comportamento da Criança do Ensino Básico. Alguns instrumentos que foram utilizados na coleta dos dados e nas entrevistas realizadas com os Diretores, Vice-diretores e Especialistas da Educação revelam pontos de vista divergentes, evidenciando que desconhecem o que se encontra descrito no Regimento Escolar da Instituição. No final desta investigação concluímos que o Regimento Escolar não é utilizado corretamente por todos os profissionais envolvidos e que torna-se mais um documento criado por exigência burocrática nas escolas. Esta investigação vem enriquecer as pesquisas já realizadas nas questões relacionadas com a indisciplina na escola no Brasil e alertar-nos para a importância de termos o Regimento Escolar como um documento instrumental na busca da qualidade da Regulação do Comportamento da Criança no Ensino Básico.

## Agradecimentos

Por várias vezes ouvimos dizer que a produção de uma dissertação de mestrado é um trabalho solitário, árduo, longo! Não sei calcular as inúmeras horas e dias que me dediquei a realização desta investigação, trancada em minha sala de estudos e imersa nos livros, orientações e anotações. Agradeço as inúmeras pessoas envolvidas nesta pesquisa e em especial:

À Deus, pela Vida!

Ao meu Marido, pelas alegrias, momentos felizes, desânimos, angústias e essencialmente pelo grande incentivo! Pela oportunidade, apoio e dedicação, o meu mais profundo agradecimento! Amo você!

Ao Meu Pai, o mais generoso de todos os Pais! Meu porto seguro!

Aos meus amados irmãos Flaviano e Giulius, por estarem sempre presentes em minha vida e por me ajudarem a lidar com a distância e o silêncio enquanto estudava em Portugal!

À Helena, Beatriz e Daniel, filhos do coração, risos de criança, fontes de inspiração, raios de sol, razões da minha vida!

Ao sobrinhos amados Christian e Ana Flávia que iniciam vida acadêmica!

Às minhas cunhadas, amigas e queridas Alessandra, Daniela e Mirna por acreditarem em mim!

À Dinha, por tudo na vida!

Ao querido e admirável Professor Orientador Alexandre Ventura, pelos ensinamentos, perseverança, incentivo e apoio incondicional! Pela oportunidade de trabalhar ao seu lado e por ser o maior incentivador na superação dos meus limites! Meu carinho, admiração e respeito, sempre!

Aos meus Professores da Universidade de Aveiro, António Neto Mendes, António Maria Martins, Jorge Adelino Costa, Fátima Andrade e Manuela Gonçalves pela acolhida, ensinamentos e partilha!

À Professora Rita Stano, pelas inquietas buscas! Pelo apoio incondicional! Pelo exemplo! Pelo olhar carinhoso! Gratidão sempre! Muito Obrigada!

Às colegas do meu Grupo de Estudos no Brasil, por estarem sempre juntas e presentes! Obrigada Heleny Braga, Helena Aoun, Concetta, Fátima e Verônica!

Nilcéia como não lembrar de você! Amiga-irmã!

Às minhas Colegas Portuguesas Esperança Costa e Filipa Silva pelos dias incansáveis de estudos, partilha, choros e risos!

Às escolas onde se desenvolveu esta investigação, aos professores, diretores, especialistas e alunos! Talvez não tenham dimensão do que me oportunizaram!

A todos o meu muito obrigada!

**Key-words:**

School , Organization, Organizational images, Hypocrisy, Psychic prison, Discipline.

**Abstract:**

There are countless challenges faced by educators in general, in Brazil as well as in other countries, in relation to indiscipline in schools and in the different environments that compose both private and public schools. Indiscipline generates a lot of dissatisfaction in the professionals who deal directly with the educational area. This becomes evident when we look at how student behaviour at school is regulated and how conflicts among pupils and students and between students and teachers are solved. To understand how Teachers place themselves in situations of conflict, tension, punishment and enforcement of rules in the school environment, we ground our theory in Organizational Images, with studies focusing on Educational Administration. The research of this subject matter is seen through the perspective of Organizational Images of Hypocrisy and Psychic Prison as a metaphorical language that helped us to interpret teachers' views on Child Behaviour Regulation of Basic Education, after a thorough study of the works related to the theme. Some instruments that were used to collect data and interviews with Directors, Deputy - Directors and Education Experts reveal divergent views, showing that they are unaware of what is described in the School Rules Book of the Institution. At the end of this research, we conclude that the School Rules Book is not used properly by all the professionals involved and that becomes a document created by bureaucratic requirement in schools. This research enriches the research already held on issues related to indiscipline in schools in Brazil and alerts us to the importance of having the School Rules Book as an instrumental document for providing quality of Child Behaviour Regulation in Basic Education.

## Índice

Índice de Abreviaturas .....	10
Índice de Quadros .....	11
Índice de Tabelas.....	12
Índice de Figuras .....	13
Anexos.....	14
Introdução .....	16
1- <i>Problematização e Justificação da escolha temática</i> .....	16
2. <i>Problema e Objetivos de Investigação</i> .....	18
3. <i>Estrutura do Trabalho</i> .....	20
Parte I: Fundamentação teórica.....	21
<b>Cap. I: Educação Básica no Brasil</b> .....	21
1.1 <i>Evolução da Educação Básica no Brasil</i> .....	21
<b>Cap. II: Escola como Organização e Imagens Organizacionais</b> .....	31
<b>A Escola como Organização</b> .....	31
<b>A Hipocrisia como Imagem Organizacional da Escola</b> .....	47
<b>A Prisão Psíquica como Imagem Organizacional da Escola</b> .....	54
<b>Cap. III: Disciplina e Regulação: a ação da criança na escola</b> .....	69
1. <b>Normas de Organização e Funcionamento da Escola</b> .....	69
1.1 <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: Contexto e Finalidade</i> .....	69
1.2 <i>Da Estrutura da Educação Brasileira e do Cumprimento da Obrigatoriedade</i> .....	71
2.1 <i>Lei 9394/96 – Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira</i> .....	75
2.2 <i>Projeto Político Pedagógico</i> .....	76
2.3 <i>Regimento Escolar</i> .....	77
2.4 <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica</i> .....	82
2.5- <i>Plano Nacional de Educação – PNE</i> .....	83

2.5	<i>Constituição da República Federativa do Brasil</i> .....	84
2.6	<i>Estatuto da Criança e do Adolescente</i> .....	84
<b>3</b>	<b>Papel do Professor</b> .....	<b>86</b>
<b>4</b>	<b><i>A disciplina e a Indisciplina no contexto educativo</i></b> .....	<b>90</b>
<b>Parte II: Estudo Empírico</b> .....		<b>94</b>
<b>Metodologia</b> .....		<b>94</b>
<b>2.Técnicas de recolha e tratamento de dados</b> .....		<b>99</b>
<b>2.1 <i>Análise Documental</i></b> .....		<b>100</b>
<b>2.2 <i>Observação</i></b> .....		<b>100</b>
2.3	<i>Grupo Focal</i> .....	101
2.4	<i>Entrevista</i> .....	103
<b>3</b>	<b><i>. Caracterização do caso</i></b> .....	<b>105</b>
<b>3.1 <i>Caracterização do contexto educativo e do contexto de investigação</i></b> .....		<b>105</b>
<b><i>Recursos Humanos</i></b> .....		<b>108</b>
i.	<i>Alunos da Escola Privada</i> .....	108
iii.	<i>Corpo Docente</i> .....	109
iv.	<i>Corpo Docente da EPR</i> .....	109
vi.	<i>Pessoal Não Docente</i> .....	110
<b>3.2 <i>Caracterização dos Sujeitos da Investigação</i></b> .....		<b>112</b>
<b>Apresentação dos resultados, análise e discussão dos dados</b> .....		<b>115</b>
<b>VII-</b>	<b><i>Análise e discussão dos dados</i></b> .....	<b>121</b>
<i>Da Análise Documental</i> .....		122
<i>Das observações realizadas nos diferentes espaços escolares</i> .....		122
<i>Sobre o Regimento Escolar e o olhar dos Professores</i> .....		122
<i>Sobre o Regimento Escolar e o olhar dos Dirigentes das Escolas</i> .....		127
<b>Considerações finais</b> .....		<b>129</b>
<b>Limitações do estudo</b> .....		<b>130</b>



<b>Sugestão para futuras investigações.....</b>	<b>131</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>132</b>
<b>Anexo 1 - Legitimação da Entrevista .....</b>	<b>132</b>
<b>Anexo 2 – Guião da Entrevista com Diretores, Vice-diretores e Especialistas das Escolas em estudo.....</b>	<b>134</b>
<b>Anexo 3 – Legitimação da Técnica Grupo Focal e Guião.....</b>	<b>137</b>
<b>Anexo 4 – Guião da Técnica do Grupo Focal.....</b>	<b>139</b>
<b>Anexo 5 - Termo de Consentimento e Participação em Pesquisa .....</b>	<b>142</b>
<b>Anexo 6 - Caracterização Pessoal e Profissional .....</b>	<b>144</b>
<b>Anexo 7 – Termo de Visita e autorização de Pesquisa ao Secretário Municipal de Educação .....</b>	<b>145</b>
<b>Anexo 8 – Termo de Visita e autorização de Pesquisa – Diretor Geral da Escola Privada.....</b>	<b>146</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>147</b>

## **Índice de Abreviaturas**

DE - Departamento de Educação  
UA - Universidade de Aveiro  
EP - Escola da Rede Pública  
EPR - Escola da Rede Privada  
SEMED - Secretaria Municipal de Educação  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil)  
D1 - EPR - Diretora Administrativa - Escola Privada  
D2 - EP - Diretora Administrativa - Escola Pública  
VC 1 - EP - Vice-diretora - Escola Pública  
E1 - EP - Supervisora Escolar - Escola Pública  
E2 - EP - Supervisora Escolar - Escola Pública  
E3 - EPR - Coordenadora Pedagógica - Escola Privada  
P1 - EPR - Professora 1º ano - Escola Privada  
P2 - EPR - Professora 1º ano - Escola Privada  
P3 - EPR - Professora 2ºano - Escola Privada  
P4 - EPR - Professora 2ºano - Escola Privada  
P5 - EPR - Professora 1º e 2ºanos - Escola Privada  
P6 - EPR - Professora 1º e 2ºanos - Escola Privada  
P7 - EP - Professora 1º ano - Escola Pública  
P8 - EP - Professora 2ºano - Escola Pública  
P9 - EP - Professora 1º ano - Escola Pública  
P10 - EP - Professora 1º ano - Escola Pública  
P11 - EP - Professora 1º e 2ºanos - Escola Pública

## **Índice de Quadros**

<b>Quadro1</b> – Imagens Organizacionais da Escola	Pag.39
<b>Quadro 2</b> – Imagens Organizacionais da Escola	Pág. 40
<b>Quadro 3</b> – Caracterização do Contexto de Investigação	Pág. 95
<b>Quadro 4</b> – Número de Turmas Existentes nas Escolas investigadas	Pág. 97
<b>Quadro 5</b> – Número de Alunos por Turmas existentes nas Escolas Investigadas	Pág. 98
<b>Quadro 6</b> – Número de Professores do 1º e 2º anos da Educação Básica da Escola Privada	Pág. 98
<b>Quadro 7</b> – Número de Professores do 1º e 2º ano da Educação Básica da Escola Pública	Pág. 99
<b>Quadro 8</b> – Pessoal Não Docente da Escola Privada	Pág. 99
<b>Quadro 9</b> – Pessoal Não Docente da Escola Pública	Pág. 99
<b>Quadro 10</b> – Caracterização dos entrevistados das Escolas em Estudo	Pág.101

## Índice de Tabelas

**Tabela 1** – Quantos professores da Escola Pública entrevistados sabem da existência do Regimento Escolar na Instituição? Pág. 103

**Tabela 2** – Quantos professores da Escola Privada entrevistados sabem da existência do Regimento Escolar na Instituição? Pág. 103

**Tabela 3** – Quantos professores da Escola Pública entrevistados conhecem o Regimento Escolar da Instituição? Pág. 104

**Tabela 4** – Quantos professores da Escola Privada entrevistados conhecem o Regimento Escolar da Instituição? Pág. 104

**Tabela 5** – Quantos professores entrevistados da Escola Pública fazem uso do Regimento Escolar da Instituição? Pág. 104

**Tabela 6** – Quantos professores entrevistados da Escola Privada fazem uso do Regimento Escolar da Instituição? Pág. 105

**Tabela 7** – Professores da Escola Pública envolvidos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Instituição. Pág. 105

**Tabela 8** – Professores da Escola Privada envolvidos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Instituição. Pág. 106

**Tabela 9** – Professores da Escola Pública que conhecem o Projeto Político Pedagógico da Instituição em sua totalidade. Pág. 107

**Tabela 10** – Professores da Escola Privada que conhecem o Projeto Político Pedagógico da Instituição em sua totalidade. Pág. 107

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Formas de Organização

Pág. 49

## **Anexos**

**Anexo 1** - Legitimação da Entrevista

**Anexo 2** - Guião de Entrevista com Diretores, Vice-Diretores e Especialistas das Escolas em estudo

**Anexo 3** - Legitimação da Técnica Grupo Focal e Guião

**Anexo 4** - **Guião** da Técnica do Grupo Focal

**Anexo 5** - Termo de Consentimento e Participação em Pesquisa

**Anexo 6** - Caracterização Pessoal e Profissional

**Anexo 7** - Termo de Visita e Autorização da Pesquisa ao Secretário Municipal de Educação

**Anexo 8** - Termo de Visita e Autorização Prévia - Diretor Geral da Escola Privada

Certa vez, quando tinha seis anos, vi um livro sobre a Floresta Virgem, Histórias Vividas, uma impressionante gravura. Ela representava uma jibóia engolindo um animal. Dizia o livro: “As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida dormem seis meses da digestão”. Refleti muito sobre as aventuras na selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. [...]. Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo. Responderam-me: “por que é que um chapéu daria medo?” [...] As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas e é cansativo, para as crianças estar a toda hora explicando.

(Saint-Exupéry, 2006:7)

## Introdução

### 1- *Problematização e Justificação da escolha temática*

A escolha da temática desta pesquisa não se fez ao acaso, nem foi fruto de um “modismo” que acompanha os discursos educacionais que abordam as questões da Escola como Organização. As razões que pautam o desenvolvimento desta investigação estão intimamente relacionadas com o percurso profissional da investigadora. Decorrem, principalmente, dos anos de experiência nos quais vem atuando como Professora, Coordenadora, Diretora e Assessora Pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e acentua-se como aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, no percurso de Administração e Políticas Educativas, no Departamento de Educação (DE), da Universidade de Aveiro (UA), sob a orientação do Professor Alexandre Ventura.

O presente estudo está pautado por uma perspectiva que considera a Escola enquanto Organização, sendo apontada como uma das áreas de maior reflexão do pensamento educacional dos últimos tempos. Compreendê-la como contexto próprio de reformas, mudanças e inovação, bem como um espaço de aprendizagens, de trocas, de relacionamentos, de saberes, de regras e de conflitos faz parte deste estudo. Entretanto, interpretá-la através da perspectiva das Imagens Organizacionais torna-se objeto principal desta pesquisa.

De início, ressalta-se a importância que os estudos sobre as Imagens Organizacionais da Escola e as metáforas existentes para interpretá-la e compreendê-la possibilitam a compreensão, de certa maneira, dos inúmeros pressupostos e posicionamentos teóricos acerca da definição de Escola como Organização, traduzida sob diferentes perspectivas. Assim, ao tomar conhecimento das Imagens Organizacionais e das possibilidades de enxergar a Escola a partir de outras perspectivas, a investigadora aguçou a perspectiva crítica da sua observação e análise incidente nos contextos escolares. E é aqui então que se situa o objetivo maior desta investigação, que será abordado mais à frente.

Olhar para o Sistema Educativo através das Imagens Organizacionais, com mais criticidade, fez-nos questionar sobre até que ponto o espaço escolar é um local de descobertas, incentivos, resolução de problemas, discussões, liberdade, autonomia e autoria de pensamento. Importa-nos entender se a escola consegue verdadeiramente



proporcionar tudo isso e como é que ocorre a regulação do comportamento das crianças na escola. Teoricamente, parece-nos que a resposta será “sim”. Mas e no quotidiano escolar? Essa inquietação conduziu-nos ao início da investigação.

Múltiplas leituras foram fazendo parte das nossas inquietações e exerciam grandes influências neste percurso, reforçando ainda mais o nosso sentimento e desejo de que o uso das metáforas seria uma importante ferramenta para compreendermos melhor a Escola. A possibilidade de trazer para a discussão a reflexão sobre o uso das Imagens Organizacionais na Escola, sua importância e contribuições, incentivou-nos ainda mais.

Além de marcado pela hipocrisia, parece-nos que o sistema educativo também evidencia o subjugar dos corpos das crianças! As situações cotidianas educativas nos mostram que as propostas existentes no quotidiano acontecem sob a obrigação de realizar algo à força, por obediências, por ameaças. Repressão, domínio, castração, regulação são instrumentos presentes na educação institucional.

Ao conversarmos de maneira informal com os colegas de profissão, sentimos que apresentam dificuldades em lidar com as questões impostas, com as regras, com a disciplina e, quando o fazem, a importância de efetivar essas ações e encontrar autonomia para sustentar uma prática escolar cotidiana livre das tensões, imposições, castração e poder revela-se muito difícil. Realizam as propostas seguindo as regras impostas pelos documentos oficiais, mas nem sempre dão origem a novas ações, mais leves, mais satisfatórias, mais reais e quando estas existem, surgem inúmeras dificuldades na sua construção e sustentabilidade.

O estudo sobre as Imagens Organizacionais vai, gradativamente, auxiliando-nos no pensar sobre diferentes concepções de Escola, abrindo caminhos para novos olhares e aprofundando nosso referencial teórico acerca da questão.

## 2. Problema e Objetivos de Investigação

Partindo da afirmação de Costa (1998:07–08) de que:

“não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão holística da escola que se nos afigura essencial para as investigações dos especialistas, para tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos actores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais”,

pretende-se, como objetivo geral desta pesquisa, *identificar o tipo de regulação disciplinar das crianças de uma Escola Pública e uma Escola Privada Brasileiras de acordo com as percepções dos professores e gestores escolares do ensino básico, tendo em conta as imagens organizacionais da Escola como Hipocrisia e como Prisão Psíquica.*

Nesta investigação, propomo-nos partir do estudo das Imagens Organizacionais da Escola como Hipocrisia e Prisão Psíquica e averiguar se ambas estão presentes na Regulação dos comportamentos da criança do ensino básico por meio da reflexão e análise detalhada de estudos de caso.

Tomando como referência tal objetivo e ao refletirmos sobre esta possibilidade, deparamo-nos com uma questão inquietante: Será que a escola básica do 1º Ciclo, pública ou privada, constitui um espaço de hipocrisia e prisão psíquica onde a criança está diretamente regulada por normas e regras rígidas? No âmbito deste movimento, isto é, da seleção da temática *“Regulação dos comportamentos da criança do ensino básico: Hipocrisia e Prisão Psíquica”*, da definição do objetivo geral da pesquisa, e da pergunta de partida, estabelece-se como objetivos específicos:

- (i) Construir a imagem da Escola nas perspectivas da Hipocrisia e Prisão Psíquica;
- (ii) Identificar concepções de regulação disciplinar nas escolas em estudo por meio de análise de documentos, observações, entrevistas e técnica de Grupo Focal.
- (iii) Identificar os procedimentos disciplinares em seus diferentes contextos: vigilância, sala de aula, propostas de trabalhos e normas por meio da observação e da análise dos documentos escolares;

- (iv) Analisar o discurso oficial acerca das regras do cotidiano escolar contido em documentos, leis e projetos da escola;
- (v) Comparar em termos de regulação a Escola Pública e a Privada.

Destacamos que ainda são poucos os estudos e pesquisas referentes ao tema “Imagens Organizacionais da Escola” e quase nenhum nas perspectivas da Hipocrisia e Prisão Psíquica. Encontramos muitos estudos voltados para a indisciplina dos alunos associada ao insucesso escolar, e não estudos voltados para a regulação dos comportamentos das crianças na perspectiva do poder, da imposição de regras, da castração e adestramento.

Questionamos o que efetivamente abraçar e aprofundar em uma linha de pesquisa, e algumas questões relacionadas ao cotidiano escolar foram nos ajudando a nortear esta investigação: questões ligadas às regras impostas pelas Escolas, a obrigatoriedade e rigidez no cumprimento delas, o papel do professor na problemática da disciplina dos alunos, a importância da disciplina e o que consta nos documentos oficiais das escolas referentes à disciplina.

Apesar das poucas referências bibliográficas existentes sobre o tema, percebemos que as possibilidades de realizar esta pesquisa em um contexto escolar, irão, fundamentalmente, ajudar na compreensão do papel da Escola como organização e aprofundar os mecanismos conceituais e metodológicos acerca do tema.

### 3. *Estrutura do Trabalho*

No sentido de trabalhar os objetivos da pesquisa anteriormente definidos, o estudo foi organizado em duas partes: na Parte I, encontra-se a Fundamentação Teórica de toda a investigação e, na Parte II, apresentamos o Estudo Empírico.

A Parte I, designada por Fundamentação Teórica, é constituída por três capítulos. No Capítulo I, debruçamo-nos sobre a temática da Educação Básica no Brasil; no Capítulo II, abordamos as Concepções de Escola e no Capítulo III, dedicamos a nossa atenção para a Regulação do comportamento das crianças na escola. Nessa primeira parte, procuramos, por meio da revisão da literatura, compreender, contextualizar, fundamentar e aprofundar a questão em estudo.

Na Parte II, intitulada de Estudo Empírico, organizamos toda a pesquisa por itens, os quais intitulamos de: Item 1 – Contextualização do problema; item 2 - Finalidade e objeto do estudo; item 3 - Enquadramento Metodológico; Item 4 - Caracterização do contexto educativo, subdividindo-o em Caracterização do contexto de investigação (Instituição e Sala de aula), Caracterização dos Sujeitos da Investigação, Caracterização dos Gestores das Escolas estudadas e Caracterização dos Professores dos 1º e 2º anos da Educação Básica; No item 5, abordamos as etapas da investigação, explicitando de maneira detalhada cada uma delas e no item 6, finalizamos com apresentação e análises dos dados obtidos durante a investigação.

Buscamos, durante todo o processo de investigação, abordar a contextualização do presente estudo, cruzando-a com os dados e análises dos resultados obtidos, a fim de apontarmos as conclusões mais relevantes, bem como as limitações encontradas e as possíveis futuras investigações.

Finalizamos com as referências bibliográficas e anexos, como parte integrante do trabalho.

## **Parte I: Fundamentação teórica**

### ***Cap. I: Educação Básica no Brasil***

Iniciamos nossa pesquisa apresentando neste capítulo uma resenhada História da Educação Básica no Brasil a fim de contextualizarmos as escolas a serem investigadas nesta pesquisa. Nossa abordagem acontece a partir do século XIX.

#### *1.1 Evolução da Educação Básica no Brasil*

Abrimos este capítulo destacando alguns marcos na história da Educação Básica no Brasil. Destacamos inicialmente que são objetivos específicos desta seção compreender a Evolução Histórica da Educação Básica no Brasil e analisar a Evolução da Concepção de Criança.

Grandes são as mudanças que ocorreram na Educação Básica Brasileira ao longo dos tempos e com maior ênfase após a Constituição Nacional de 1988. Mudanças essas que necessitam ser interpretadas com base nas Políticas Públicas Educacionais e nas Desigualdades Sociais. À luz desse conhecimento, Cury <sup>1</sup> aborda que:

“A educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, nos últimos oito anos. Analisá-la não é fácil exatamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais.”

Mas quando nos referimos a Educação Básica estamos falando especificamente do quê? De qual segmento educacional? Apontar um conceito para Educação Básica parece-nos ressignificar o olhar que temos para esse segmento, principalmente após a Constituição Federal de 1988. De acordo com a LDBEN 9394/96, Brasil (2014a), em seu artigo 21, define-se a Educação Básica como “um nível da Educação Nacional, que

---

<sup>1</sup> Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio”, e estabelece em seu art. 22 sua finalidade apontando:

“A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Se partirmos da etimologia da palavra “**base**”: *basis*<sup>2</sup> refere-se a princípio, fundamento, sustentação, verificaremos que a mesma aponta o real significado deste segmento educacional, agregando várias etapas em uma só. Destaca-se também que é um segmento educacional visto como direito social e dever do Estado, de acordo com a Constituição Federal de 1988.

Várias e significativas rupturas marcaram a Evolução da Educação Brasileira. Quando a Companhia de Jesus desembarcou no Brasil com a missão de converter os nativos à Fé católica, trouxe na bagagem diversos métodos pedagógicos que tinham como finalidades catequizar os povos indígenas. E foi o que fizeram. Diante desse propósito, a alfabetização era o caminho mais seguro para a catequese, para mudar hábitos e costumes. Começava assim a História da Educação no Brasil.

### Período Jesuítico - (1549 - 1759)

Com a chegada dos Jesuítas em Março de 1549, a Educação Indígena é interrompida. O método pedagógico implantado pelos Jesuítas perdurou por cerca de 210 anos, entre os períodos de 1549 a 1759, sendo regulamentados por um documento elaborado por Inácio de Loyola, denominado “Ratio Studiorum”.

De acordo com Bello<sup>3</sup>:

“Eles não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar mantinham cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica;

---

<sup>2</sup> <http://www.dicionarioweb.com.br/base/> Acesso em 25/08/2014, às 21h26min horas.

<sup>3</sup> BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 09 de Setembro de 2014.

e no Curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais”.

Entretanto, a chegada de Marques de Pombal marca uma nova fase desta História: expulsa os organizadores e passa a organizar a escola para servir aos interesses da Escola Portuguesa.

#### Período Pombalino – (1769-1808)

Diante deste acontecimento, várias pessoas deixam o Brasil, dentre elas 124 jesuítas da Bahia, 53 de Pernambuco, 199 do Rio de Janeiro e 133 do Pará. Niskier adverte que para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país, destacando que:

“A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas aulas régias, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os Franciscanos e os Carmelitas” (Niskier, 2001: 34).

#### Período Joanino - (1808 – 1821)

Com a vinda da Família Real Portuguesa foram abertas Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia.

#### Período da Primeira República - (1889 - 1929)

A Família Real Portuguesa deixa o Brasil e em 1889 é Proclamada a República por Marechal Deodoro da Fonseca. Dois anos depois, em 1891 é então promulgada a 1ª Constituição priorizando o ensino leigo nas Escolas Públicas em oposição ao Ensino Religioso, que predominou durante todo o período colonial. Assim o País entra no século XX realizando diversas reformas educacionais, onde cada Estado elaborava a sua de acordo com a realidade e necessidades local. Essas reformas tentam reconduzir a educação para novos métodos educacionais.

### Período da Segunda República (1930 - 1936)

Em 1930, Getúlio Vargas assume o poder como Presidente Provisório do Congresso. Nesse período, a mão de obra especializada torna-se uma exigência, colocando em segundo planos os estudos literários e clássicos da educação. No mesmo ano, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o Governo Provisório sanciona Decretos organizando o Ensino Secundário e as Universidades Brasileiras. Depois de governar provisoriamente por 4 (quatro) anos, Getúlio Vargas é eleito Presidente pelo Congresso, que também promulga a 3ª Constituição Brasileira. A Constituição de 1934 dispõe pela primeira vez que a Educação é um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Mas em 1937 acontece uma nova ruptura política e educacional na História do Brasil.

### Período do Estado Novo (1937 - 1945)

Passa a vigorar a Constituição redigida por Francisco Campos, que extinguiu os partidos políticos e deu ao Presidente o controle sobre o legislativo e o judiciário. A nova forma de Governo é chamada de Estado Novo. Mesmo com o retrocesso que traz a nova Constituição ao retirar o texto onde diz que a Educação é direito de todos, é nesse período que nasce a UNE – União Nacional dos Estudantes. É também no Estado Novo que algumas reformas do Ensino Secundário e Industrial são regulamentadas por meio de decretos-leis. Mas a Educação Brasileira só irá passar por transformações significativas após 1945, quando Getúlio Vargas é deposto pelo movimento militar e em seguida é instituída a nova República.

### Período da Nova República (1946 - 1963)

Entramos então num período considerado de redemocratização da Educação Brasileira. Com o fim do Estado Novo é eleito, em 1946, como Presidente do País, o Brigadeiro Eurico Gaspar Dutra. Uma nova carta magna é elaborada: a Constituição, considerada de cunho democrático e liberal, determina a obrigatoriedade de se cumprir o Ensino Primário e faz voltar o princípio de que a Educação é um direito de Todos.

Em 1948 tem início a campanha para aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e a discussão da Lei é apenas uma das iniciativas que marcam a História da Educação no Brasil durante a década de 50. Em 1951 o País está novamente sobre o poder de Getúlio Vargas, que volta ao poder através de eleições Diretas e, neste novo



mandato de Getúlio, inicia-se a discussão sobre o conceito de Escola-classe e Escola-parque. É o período em que as teorias educacionais de Jean Piaget ganham espaço na didática das Escolas Brasileiras.

No governo de Vargas, a educação passa a ser administrada por um ministério próprio: Ministério da Educação e Cultura. Em 1954, pressionado pelos adversários políticos, Getúlio Vargas suicida-se e, em 1956, o Brasil passa a ser governado por Juscelino Kubitschek. Sua administração ficou marcada na memória política brasileira como um governo que impulsionou a industrialização e levou o desenvolvimento para o interior do País com a construção de Brasília e promoveu a integração nacional. Mas, no seu plano de metas, a educação não foi priorizada. O setor foi contemplado apenas com 3,4% dos investimentos e tinha como foco a formação de pessoal técnico. A falta de incentivos com a educação gerou manifestações. Mais de 189 educadores publicaram em 1959 um pedido exigindo que uma Educação Pública, obrigatória, laica e gratuita fosse dever do Estado. É nesse período que surgem os defensores da Rede privada de Ensino, em oposição aos educadores comprometidos em garantir o ensino público a todos os brasileiros. Os defensores da escola particular argumentavam que as famílias deveriam ser livres pra escolher que tipo de ensino queriam oferecer aos filhos. A discussão seguiu até 1961, quando foi aprovada a LDB.

As regulamentações do projeto foram consideradas desfavoráveis às classes populares pelos Escolanovistas, como eram chamados os pioneiros da Educação Nova. Criticavam o apoio financeiro às instituições particulares e a pouca atenção à rede oficial de ensino. Os debates para aprovação da LDB giraram em torno das iniciativas como o Movimento da Cultura Popular de Pernambuco, que passou a difundir as manifestações da Arte Popular Regional e a desenvolver o trabalho de Alfabetização de Crianças e Adultos, uma iniciativa que tinha a frente do educador Paulo Freire. O movimento de Pernambuco ganhou dimensão nacional e serviu de exemplo para iniciativas em outros estados brasileiros.

Inspirado no método de ensino criado por Paulo Freire, são elaborados o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização.

### Período do Regime Militar - (1964 - 1985)

Esse caráter de redemocratização da educação brasileira será sufocado a partir de 1964, quando um golpe militar anula as iniciativas de revolucionar o setor educacional sob o pretexto de que as propostas eram agitadoras.

Visto mais de 20 anos depois de seu término, em 1985, o regime militar foi deplorável em muitos aspectos: na educação, o programa dos militares incluiu a modernização da Universidade Brasileira e a expansão do Ensino Fundamental obrigatório para 8 anos. Os novos donos do poder tinham um projeto de desenvolvimento para o País, que passavam pelas mudanças na educação.

Ainda no ano de 64, o governo militar assinou o primeiro dos chamados acordos “Mec Usaid” entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência dos EUA para o desenvolvimento. Dos encontros entre os técnicos norte-americanos e professores brasileiros, saiu o Relatório Meira Matos, nome do Coronel do Exército que o redigiu e que orientou a Reforma Universitária e as Mudanças no Ensino Fundamental. O coronel Jarbas Passarinho ocupou a Pasta de Educação e Cultura na fase mais dura do Regime Militar depois do Ato Institucional número 5, quando a ditadura se aprofundou. Passarinho foi Ministro de 1969 a 1974, durante o governo do General Emilio Médici. Foi ele quem completou a Reforma Universitária estabelecida pela Lei 5.540 de 28 de novembro de 68. A Reforma havia começado durante o governo anterior, do General Artur da Costa e Silva. Para ser aprovado no vestibular da época, bastava tirar a nota mínima, mas não havia vagas para todos os aprovados. Os exames vestibulares de 1968 eram 125 mil excedentes em todo o país. Esse modelo ainda vigora até os tempos atuais. Exame passou a ser classificatório de acordo com o número de vagas.

Com o fim do regime militar, educadores de diversas áreas do conhecimento passaram a discutir o ensino de uma forma mais ampla e democrática. Com a promulgação da nova Constituição em 1988, nasce a última versão da LDB. Baseada no princípio do direito universal, a educação para todos traz em suas principais características o ensino fundamental obrigatório e gratuito, a gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, sendo aprovada em 1996 às portas do século XXI. Nesse contexto e com a aprovação da Lei no Governo Fernando Henrique Cardoso, a Educação Básica tem por finalidades:

“desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/96, art. 22) e organiza-se nos níveis fundamentais e médio (idem art. 24).

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa e o mesmo sendo investigado no Ensino Fundamental, parece-nos mais propício uma abordagem na evolução da Educação Básica, especificamente os 1º e 2º anos do 1º Ciclo.

“Todas as crianças grandes foram um dia crianças,  
mas poucas se lembram disso.”

(Saint-Exupéry, 2006:18)

## 1.2 Concepção de criança

A respeito do título escolhido para esta seção, destacamos que não serão feitas comparações acerca das diferentes posições encontradas na literatura e construídas ao longo da história da Educação, uma vez que nosso objetivo específico aqui é abordar a concepção de criança numa visão geral com bases históricas e desdobramentos conceituais que nos permitem entender o papel da criança nos dias de hoje em um ambiente escolar.

Propusemos aqui entender a concepção de Criança na Educação atual. Analisá-la sob o âmbito histórico-social-educacional nos leva a refletir sobre o quanto a Escola faz parte deste contexto social e do quanto se apropria de influências sociais em seu modo de ver e conviver a infância.

Pensar e refletir sobre a concepção de criança na atualidade nos remete a questionar e refletir sobre os diferentes âmbitos que essa análise traz. Assim sendo, só com uma reflexão mais ponderada e uma análise mais detalhada do conceito de Infância associado ao conceito de Criança que compreenderemos a concepção de Criança na Educação atual.

Por essa óptica, verificamos que no processo histórico-social dessa concepção, observamos que a imagem e ou figura de criança foi associada a um ser incapaz de estar, de ser e atuar como criança que sempre foi dominada às normas e regras impostas pelo adulto, não conseguindo assim ter o seu valor e seu espaço na sociedade. Esse é um fenômeno que percebemos ocorrer desde a sociedade medieval até pouco tempo atrás, como aponta Áries (1979:156):

“Na sociedade medieval, a criança, a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”.

Em conformidade com o autor citado, Paula (2005:01) está convencida de que, antes, “a criança inexistia ou ficava adstrita a escassos momentos”, não sentindo-se pertencente ao grupo social no qual estava inserida.

Poderemos, portanto, considerar que, ao nível do discurso científico e até mesmo pelas influências ocorridas nos processos histórico-social, as concepções de criança e infância vêm sofrendo alterações significativas na medida em que o grupo social no qual

essa criança pertence passa a observá-la e até mesmo vê-la de maneira muito diferenciada do olhar existente algum tempo atrás.

Já na idade média, Áries (1979:158) ressalta o aparecimento de uma nova concepção de infância e de criança, apontando que:

“surge a percepção da criança vista ora como fonte de distração dos adultos ora como irritação do adulto, que não suportava o sentimento de paixão pelas crianças, na qual as pessoas os paparicavam e as beijavam muito”.

A sociedade vai se modificando e junto a ela altera-se o olhar para a infância e a criança. Áries (1979:156) mais uma vez mostra-nos sua contribuição, apontando que “o sentimento da infância corresponde à consciência da particularidade infantil que distingue a criança do adulto, mesmo jovem”.

Na sociedade atual, buscamos, portanto, entender como tem sido vista nossa criança e como consideram o processo de infância. Para nos apoiar nesta análise, fundamentamos nas abordagens descritas no Referencial Curricular Nacional -Brasil (1998:21), que descreve:

“a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época”.

Finalizamos apontando que é este o diálogo, impossível de ser imposto e que tem de ser partilhado, que permitirá compreendermos as concepções de criança e infância que temos a cada época por nós vivida e evocar os reais significados ressonantes destas concepções.

## Cap. II: Escola como Organização e Imagens Organizacionais

### A Escola como Organização

A reflexão sobre a escola tem sempre como pano de fundo determinadas concepções de sociedade e de indivíduo. Tomar consciência dessas diferentes concepções permite-nos mostrar um quadro de análise sobre a Organização Escolar mais abrangente e contextualizado.

Instituição responsável pela formação de cidadãos que constituem a sociedade, a escola passou por várias transformações, principalmente nas últimas três décadas, no âmbito administrativo, pedagógico ou institucional. A título de exemplo, alterações curriculares, extensão da escolaridade obrigatória, novas metodologias, inovações nos processos de avaliação.

Compreender a escola como organização nos remete à discussão acerca do conceito de organização em geral e as aplicações deste conceito em seus diferentes aspectos, de acordo com a forma como a sociedade está organizada, considerando, sobretudo, seus princípios, finalidades e funções. Sendo assim, conceituar organização escolar não nos parece tarefa fácil. Normalmente, os estudos sobre as organizações tendem a não constituir a Escola como objeto de estudo; entretanto, alguns estudiosos das organizações educativas têm demonstrado interesses e preocupações comuns na investigação em relação a essa questão.

Conforme Costa (1996:19):

“embora subalternizada (ou mesmo ignorada) relativamente a outros domínios de investimentos predominantes nas Ciências da Educação, a escola tornou-se, [...], um objecto de estudo privilegiado desta área, senão o objeto de estudo dominante das Ciências da Educação”.

Convirá desde já referir que o funcionamento das organizações é visto por meio de vários modelos de análise. A escola, como organização, não foge à regra, sendo sujeita a variadas interpretações, que se interligam e complementam entre si, não sendo

mutuamente exclusivas. Daí o uso de instrumentos interpretativos como as Imagens Organizacionais para compreendê-las. Abordamos essa questão mais adiante.

Iniciamos apresentando considerações acerca do conceito de organização; em seguida, conceitos de organização escolar e identificamos as características que diferenciam uma organização escolar de outras organizações.

Todo ser humano passa por inúmeras organizações durante a vida, como escolas, clubes, organizações políticas, governamentais, religiosas, comerciais, entre outras. Vejamos agora algumas definições de organização nas quais nos revemos. Schein (1968:25) refere que “a ideia de organização provém do facto de o indivíduo não ser capaz sozinho de satisfazer todas as suas necessidades e aspirações”.

Maximiano (1992:45–55) define organização como:

“uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos. Por meio de uma organização, torna-se possível perseguir e alcançar objetivos que seriam inatingíveis para uma pessoa. Uma grande empresa ou uma pequena oficina, um laboratório ou o corpo de bombeiros, um hospital ou uma escola são todos exemplos de organizações”.

À luz desse conhecimento, trazemos as considerações que Costa (1996:12) apresenta relativamente ao conceito de organização:

“a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enforma os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes”.

Destacamos como interessantes alguns pontos comuns abordados nos conceitos sobre Organização apresentados: termos como recursos, estrutura, funções, pessoas, metas e objetivos. Pontos comuns quando nos referimos também à Escola!

Apresentamos agora um olhar sobre a Escola como Organização. Como se compreende, a escola é um local composto pelo envolvimento de várias pessoas, com diferentes atuações, onde se presume haver planeamento das ações, liderança e controle.



É também vista como um local que se compõe por abordar aspectos organizacionais, de gestão e pedagógicos. Nóvoa (1992:19) escreve que a Escola como Organização passou a ser encarada como tal a partir de meados da década de 80, vendo-se, a partir daí, os estabelecimentos de ensino como

“lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e autoformação participada, como centros de investigação, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária”.

A Escola como uma Organização requer cuidado especial, uma vez que o conceito de organização conduz-nos a uma ampla visão com inúmeras definições, olhares, pontos de vista e crenças. O estudo da Escola enquanto Organização torna-se, portanto complexo e os vários modelos de análise nos parecem insuficientes para mostrar e abranger a complexidade de tudo aquilo que a mantém enquanto organização, visto que chega a ser considerada pela literatura organizacional e da administração educacional como um lugar comum.

Lima (1992:48) relata que:

“não obstante a fácil identificação da escola enquanto estabelecimento de ensino, situada num determinado espaço geográfico, designada por um nome que a distingue de outras organizações, e até com uma arquitectura relativamente tipificada, a verdade é que não é a escola – organização, específica e identificável enquanto tal, que nos referimos a maior parte das vezes, mas à escola – instituição – à idade de estar na escola, as funções sociais da escola, ao ensino e às aprendizagens que nela têm lugar, enfim às características gerais partilhadas por todas as escolas, típicas dos processos educativos escolares e de um tempo, de uma idade e de um status social particulares”.

A citação de Lima nos mostra que compreender a escola implica entender as relações existentes nela, suas dinâmicas, práticas, normas, regulamentos, funções, técnicas, bem como as suas arrumações e organizações.

Sabemos quão importante é que esse compreender esteja imbuído de olhares que buscam contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes na escola e, através desta compreensão, “conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e

estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural simbólico”, conforme afirma Nóvoa (1992:20).

Nessa perspectiva, consideramos necessário destacar o que relata Barroso (2005:33) ao se referir à Organização Escolar em sua especificidade e nos tempos atuais:

“a escola é vista como um objeto social, com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a serem deduzidos do sistema social mais amplo em que se integram, nem a serem vistos como simples resultados de um somatório de ações individuais e grupais que se desenrolam no interior das suas fronteiras físicas”.

Partindo das afirmações de Nóvoa e Barroso, identificamos a necessidade de observar e compreender atentamente as áreas de intervenção, os objetivos, a filosofia de trabalho e as intenções que a escola como organização nos apresenta, bem como sua linguagem, suas histórias, seus atores educativos e a perspectiva de trabalho futuro.

Uma análise da vida das escolas, portanto, pode nos ajudar na busca de indicadores que a definem como uma Organização. Destaca-se, dentre esta análise, as áreas de intervenção abordadas por Nóvoa (1992:33–36), que relata ser possível distinguir “três áreas de intervenção nas escolas, para além dos domínios relacionados com o sistema educativo e com a administração do ensino. São elas: área escolar, pedagógica e profissional”.

Na área escolar, encarada numa perspectiva organizacional, destacamos o conjunto das decisões ligadas ao estabelecimento de ensino e ao seu Projeto Educativo. Especificamente nesta área, realizamos um estudo minucioso acerca do Projeto Político Pedagógico das escolas em estudo a fim de conhecermos o Regimento Interno das mesmas e as abordagens que constam nestes documentos voltados à regulação dos comportamentos das crianças. Na área pedagógica, destacamos a relação educativa professor-aluno, as interações didáticas e a gestão curricular.

Nessa área, nossa investigação utilizou-se das observações em sala de aula e atividades a fim de contextualizar os estudos feitos na área escolar e verificar a relação entre as duas áreas. A área profissional é onde se situam as questões do desenvolvimento profissional, da carreira do docente e da organização técnica dos serviços e representa um espaço de autonomia relativa do professorado. Nessa área, dedicamos nossa atenção à

postura dos professores frente à disciplina dos alunos e à regulação dos comportamentos deles.

É nítida, portanto, a necessidade de interlocução entre as três áreas acima citadas a fim de fortalecer a concepção que temos da Escola como Organização. Evidencia-se que a escola é uma comunidade educativa, movida por professores, profissionais não docentes, alunos e pais que visam, em sua maioria, a um projeto comum que contempla, de maneira conjunta, as áreas citadas. Ou seja, nessa organização, não é possível atentarmos apenas para a área pedagógica e nos esquecermos, por exemplo, da área administrativa, como também não é possível olharmos apenas para a área escolar e não nos dedicarmos aos cuidados de que a área pedagógica necessita.

Nóvoa (1992:25–28) apela ainda a um pensamento político e simbólico para elencar outras características que diferenciam a escola de outras organizações e refere que “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre os grupos com interesses distintos. Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a se construir com base em três grandes áreas: a estrutura física, a administrativa e a social da escola.”

Destaca-se que a estrutura física é tudo o que se refere à rede física, recursos, organização dos espaços; a estrutura administrativa refere-se às questões ligadas a gestão, direção, controle, comunidade educativa, professores e outros; e a estrutura social nada mais é do que as relações existentes entre os que compõe a escola. Outras características são também mencionadas pelo mesmo autor:

- *Autonomia da escola*: é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Refere-se ao dotar as escolas com os meios para responder,, de forma útil e atempada, aos desafios cotidianos. A literatura estudada nos mostra que um dos temas mais caros às reformas educacionais neoliberais é a descentralização, que tem sua operacionalização na autonomia de escola. A autonomia é, sem dúvida, uma grande conquista a ser preservada, lembrando que esta depende da organização interna da escola e de condições externas como qualificação profissional, condições de trabalho, remuneração, práticas de avaliação, dentre outros inúmeros aspectos.

- *Liderança organizacional*: promove estratégias concertadas de atuação e estimula o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalhos.

- *Articulação curricular*: diz respeito à planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudo, elementos indispensáveis ao correto funcionamento das instituições escolares.
- *Optimização do tempo*: os alunos devem dispor do máximo de tempo possível para aprender, no sentido mais amplo da palavra. O não cumprimento dos horários e a não otimização do tempo interferem na qualidade do trabalho a ser desenvolvido.
- *Estabilidade profissional*: professores estáveis apresentam maiores possibilidades de um trabalho contínuo e o desenvolvimento de projetos coerentes de ação.
- *Formação pessoal*: a formação dos profissionais é importante para eficácia do trabalho educativo. Implementar projetos de formação contínua e profissional do pessoal oportuniza crescimento ao grupo e à organização. Destacamos aqui a necessidade de a organização oportunizar aos seus membros estudos, leituras, pesquisas, avaliações, estimulando assim a ação e implementação de práticas pedagógicas bem sucedidas, como também o aprendizado de novas ações. A gestão do conhecimento, a cultura da inovação e a garantia da máxima circulação de informações sobre novas práticas favorecem o crescimento da equipe e consequentemente da organização escolar.
- *Participação dos Pais*: as escolas com melhores resultados são aquelas que conseguem as condições propícias a uma colaboração das famílias à vida escolar. Ressaltamos então que a participação e o envolvimento dos pais e comunidade no processo de tomada de decisões, no funcionamento da organização escolar são de grande importância. É possível, através desta participação, aumentar o conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações existentes no interior da escola, e favorecer aproximação entre profissionais, alunos e família.
- *Reconhecimento público*: refere-se à imagem pública que a escola tem. As escolas são diferentes e o reconhecimento público é um fator essencial à sua eficácia. Apresentar ao público a filosofia de trabalho desta organização, bem como seu funcionamento, suas regras e valores contribuem para a eficácia do desenvolvimento da mesma.
- *Apoio das autoridades*: este apoio é fundamental tanto do ponto de vista material e económico, como uma perspectiva de aconselhamento e de consultadoria.

As considerações que acabamos de reportar nos mostram que o grau de importância atribuído às formas de organização depende dos objetivos sociais que se

propõe a cada organização. Alves (1992), citado por Figueiredo e Góis (1995:11), revela que:

“a escola aparece como uma ‘organização específica’, distinta das demais organizações, porque a realidade é socialmente construída por uma multiplicidade de actores, sendo os objetivos da instituição percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar”.

Para Lima (1992) “a escola como organização tem sido considerada através de duas perspectivas antagônicas; por um lado, é encarada como uma organização burocrática, por outro lado, é vista como uma anarquia organizada”. Entretanto, se pensarmos apenas na escola como uma organização burocrática, preocuparemos somente com questões relacionadas a normas, leis, processos de planeamentos, objetivos, metas e tomada de decisões. Aspectos importantes, portanto não acontecem desvinculados de outras vertentes.

Entretanto, também não nos é possível considerar a escola somente uma anarquia organizada – ou seja, uma organização

“em que as metas e as prioridades não estão claras e a participação dos actores é dispersa, não tendendo a reforçar a coesão interna. Se a escola não é tão racional e coesa como era vista pela primeira perspectiva (burocrática), também não é tão anárquica como supõe a segunda (anarquia organizada)” (pp.66–73).

Surge então uma terceira teoria que vem nos ajudar a distinguir a escola das outras organizações, que se refere às “escolas como sistemas fracamente conjugados/debilmente articulados”, combinando alguns aspectos das duas vertentes apresentadas acima (Lima,1992:11). Destaca-se que, nessa teoria, “o exercício do poder é mais complexo, tornando-se menos nítidos os mecanismos formais de coordenação entre os seus membros e níveis e as metas se fazem presentes”. (Muñoz, citado por Alves, 1992:11).

Nota-se que é preciso mais estudos em relação às teorias sobre a organização escolar a fim de reforçar as características que definem a escola como organização e as diferem de outras organizações. Não nos importa aqui considerar modelos organizacionais de escola possíveis em relação a um determinado conjunto de variáveis

(organização formal, gestão do tempo e espaço, gestão curricular), descrevendo-os em modelos normativos, teóricos explicativos e/ou descritivos.

Interessa-nos considerar modelos teóricos para o estudo da escola como organização. Sendo assim, o propósito desta investigação nos aponta para o estudo da escola como “organização educativa complexa e multifacetada” (Lima, 2003:10). Essa abordagem se dará no intuito de entendermos a Escola como uma organização promotora da autonomia, da partilha, da autoria do pensamento, do bem-estar, uma escola capaz de responder de maneira criativa aos anseios da comunidade na qual está inserida, capaz de construir seu processo histórico com dinamismo e tornar-se cada vez mais uma organização promotora da realização pessoal e social, bem como do sucesso escolar!

Eis o meu segredo.

Ele é muito simples: somente vemos bem com o coração.

O essencial é invisível aos olhos”.

(Saint-Exupéry, 2006:70)

### As Imagens Organizacionais

Transformações sociais, culturais e tecnológicas acontecem diariamente no mundo e, frente a esses fatos, torna-se necessário que as organizações se adaptem a fim de garantir a qualidade e a produtividade no dia-a-dia de seu funcionamento. A busca pelo entendimento das organizações é grande e torna-se necessário aumentar a competência para administrar e planejar o dia-a-dia organizacional. Diante disso, novas maneiras, perspectivas e estratégias para lidar com o cotidiano nas/das organizações se fazem necessárias.

No que concerne ao conceito de Organização Escolar, encontramos inúmeras definições como citadas anteriormente, propostas por diferentes autores. Entretanto, Costa (1996:12) destaca que “a sua definição e caracterização passa pelas diferentes perspectivas, pelas diversas imagens organizacionais com que a escola é visualizada”. Faz-se necessário entretanto abordarmos os estudos relacionados às Imagens Organizacionais. Alguns investigadores chamam de imagens, outros de metáforas, mas de acordo com Morgan (1996:343–349), que não mais distingue esses conceitos ao apontar seus estudos e seu método de análise organizacional, destaca que “imagens ou metáforas são teorias ou arcabouços conceituais [ou] fornecem [...] uma estrutura para a ação [ou] são fatores intrínsecos ao processo de imaginização através do qual as pessoas podem representar ou ‘descrever’ a natureza da vida organizacional”.

Em conformidade com esse paradigma, Ventura (2005:44–45) destaca que:

“no sentido de facilitar a compreensão, descrição e categorização da complexidade organizacional, desde há muito que diversos contributos teóricos usaram a força interpretativa e comunicacional das analogias, imagens, comparações e metáforas ao nível das organizações”.

Por esses meios e através do poder interpretativo destas metáforas, conforme citado acima, é possível a compreensão da Escola como organização de maneira mais detalhada, aprofundada e pormenorizada. Saliencia Ventura (2005:45) que são as metáforas que nos oportunizam “alavancar uma melhor compreensão da morfologia e do funcionamento das organizações”.

Dedicamos a nossa atenção a alguns conceitos referentes às imagens ou metáforas encontrados na literatura e que para o desenvolvimento desta linha de investigação apresentam grandes contribuições.



Debruçando sobre os estudos de Robbins (1990:09–10) entendemos que metáfora é “um mecanismo popular para estabelecer comparações. Pode ser extremamente útil para explicar ou permitir compreender o funcionamento de dois fenômenos, dos quais um já é razoavelmente conhecido pelos interlocutores.” Na definição de Gomes (2000:137), metáfora é “um conceito linguístico que denota a propriedade de expandir a realidade, relacionando uma coisa com outra e permitindo uma pluralidade de conotações”. Como crê a maioria dos autores que adotam essa concepção, Ventura (2005:44–45) destaca que

“todo o pensamento é, de alguma maneira, metafórico. No entanto, há alguns pensamentos que o são mais do que os outros. Numa perspectiva também metafórica, poderíamos imaginar um *continuum* de possibilidades em que num topo se encontrasse o carácter obviamente metafórico”.

Definições como essas reforçam a possibilidade de estabelecermos um olhar diferenciado frente às situações escolares vivenciadas no dia-dia, favorecendo uma análise crítica acerca dos acontecimentos relacionados, especificamente nesta pesquisa sobre a regulação dos comportamentos das crianças.

Destacamos que o foco deste estudo leva em consideração a dimensão organizacional da escola. Para tanto, fizemos uso das Imagens Organizacionais, demonstrando que, de acordo com Costa (1996:07):

“não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento e diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e Imagens Organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola que se nos afigura essencial para as investigações dos especialistas, para a tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos actores escolares e para análise dos demais interessados nos processos educacionais”.

A diversidade de propostas de sistematização em relação a modelos, teorias, imagens, marcos e paradigmas presentes no âmbito do quadro teórico da organização e administração para entender a escola como organização é bastante vasta e, de acordo com o mesmo autor citado anteriormente, “várias são as metáforas utilizadas pelos

investigadores para justificarem os estudos relacionados à compreensão mais detalhada da escola como organização” (Costa, 1996:13).

Vale destacar que, de acordo com Bilhim (2001: 38–39), as “metáforas têm, por vezes, um papel explicativo, podendo também desempenhar um papel pedagógico, retórico, ou mesmo de estimulação intelectual”.

Nesse domínio das metáforas, leituras de diversos pesquisadores foram realizadas; entretanto, durante nossa investigação, detemo-nos especificamente à análise dos modelos conceituais dos estudos de Morgan, (2011), Costa, (1996) e Brunsson, (2006), conscientes de que muitas metáforas e imagens se cruzam e se sobrepõem em pontos fundamentais.

As metáforas de Morgan serviram de base para a fundamentação teórica desta investigação, bem como para análise da escola na perspectiva da regulação dos comportamentos das crianças, assim como a metáfora de Brunsson. Já as imagens organizacionais utilizadas por Costa nos apoiam na investigação da organização educacional propriamente dita e nos auxiliam durante todo o processo de investigação.

O uso das Imagens Organizacionais nos fortalecerá na busca de respostas frente às inquietações relacionadas à organização e administração escolar e nos ajudará a “ler” e compreender as diferentes perspectivas apresentadas pela escola. Alargar o nosso pensamento, aprofundar nosso entendimento, responder às nossas inquietações, olhar para a escola de maneira diferente e nova e agir perante as situações do dia-dia escolar com outras atitudes nos será possível através do uso das metáforas e /ou imagens organizacionais.

Na linha da maioria dos autores que adotam essa concepção do uso das metáforas e/ou imagens organizacionais, Sousa (1989:129–133) aborda que a incorporação de imagens ou metáforas em Ciências Sociais é bastante válida, visto que “a linguagem metafórica é imprescindível para a Ciência como para o Senso comum, num conhecimento prático esclarecido”. Imagens organizacionais são vistas como forma de compreender melhor uma organização; “as organizações são muitas coisas ao mesmo tempo, são paradoxais, complexas e tem muitas facetas”, conforme afirma Morgan (2011:19).

Os resultados de diversas investigações apontam que a busca por teorias organizacionais, por meio de um conjunto de imagens ou metáforas que as representam, foi utilizada a fim de facilitar a compreensão, o entendimento de uma organização e a arte

de administrá-la e planejá-la de maneira mais criativa. Nas palavras de Morgan (1996:4) destaca-se que “todas as teorias da organização e da gestão são baseadas em imagens implícitas ou metáforas que nos levam a ver, compreender e gerir organizações de formas diferentes, mas parciais”.

De acordo com esta interpretação, Costa (1996:15) salienta que:

“ao utilizarmos uma terminologia metafórica na denominação das imagens organizacionais da escola propostas para sistematização teórica dos estudos, pretendemos seguir os passos daqueles que valorizam este tipo de linguagem como forma de melhor perceber a realidade em geral e a realidade organizacional em particular.”

A utilização das metáforas na compreensão da escola como organização e através da investigação das metáforas da Hipocrisia e da Prisão Psíquica na regulação dos comportamentos das crianças do ensino básico nos oportunizará a criação de novas perspectivas e maneiras criativas de lidar com os desafios da organização escolar e favorecerá a autoria de uma nova leitura como investigadores ativos interpretando e respondendo aos novos desafios da escola. Conforme se pode verificar, Ventura (2005:45–56) destaca que o uso de uma linguagem metafórica “torna mais acessível a abordagem de ideias complexas”.

Gareth Morgan, em seu livro *Imagens da Organização* faz uso de oito Imagens para estabelecer relações e comparações entre as organizações das quais citamos: as organizações vistas como máquinas, como organismos, como cérebros, como culturas, como sistemas políticos, como prisões psíquicas, como fluxo e transformação e como instrumentos de dominação. Entretanto, outros autores, conforme nos referimos anteriormente, também utilizaram de metáforas organizacionais para compreender a organização escolar, em consonância com a linha de pensamento de cada investigador, conforme mostra o quadro abaixo, construído com base nas pesquisas de Costa (1996:13-16).

**Quadro 1 – Imagens Organizacionais da Escola**

<b>Ano</b>	<b>Autor – investigador</b>	<b>Organizações escolares – tipos</b>
<b>1986</b>	Sergiovani	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva da eficiência</li> <li>• Perspectiva da pessoa</li> <li>• Perspectiva Política</li> <li>• Perspectiva Cultural</li> </ul>
<b>1989</b>	Bush	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelos Formais</li> <li>• Modelos Democráticos</li> <li>• Modelos Políticos</li> <li>• Modelos Subjetivos</li> <li>• Modelos de Ambiguidade</li> </ul>
<b>1989</b>	Borrel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelos Racionais</li> <li>• Modelos Naturais</li> <li>• Modelos Estruturais</li> <li>• Modelos Recursos Humanos</li> <li>• Modelos de Enfoque de Sistemas</li> <li>• Modelos Políticos</li> <li>• Modelos Simbólicos</li> </ul>
<b>1989</b>	England	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo Tradicional</li> <li>• Modelo Interpretativo</li> <li>• Modelo Crítico</li> </ul>
<b>1991</b>	Bolman e Deal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva Estrutural</li> <li>• Perspectiva dos Recursos Humanos</li> <li>• Perspectiva Política</li> <li>• Perspectiva Simbólica</li> </ul>
<b>1992</b>	Ellström	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo Político</li> <li>• Modelo Racional</li> <li>• Modelo Sistema Social</li> <li>• Modelo Anárquico</li> </ul>

<b>1995</b>	Husén e Postlethwaite	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorias Clássicas <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Modelo Racional</li> <li>✓ Modelo de Sistema Natural</li> <li>✓ Modelo de Sistema Aberto</li> </ul> </li> <li>• Teorias Modernas <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Anarquia Organizada</li> <li>✓ Sistemas Debilmente Acoplados</li> </ul> </li> </ul>
-------------	-----------------------	---

Fonte: baseado em Costa (1996:13–16)

Costa (1996:14), em seu livro *Imagens Organizacionais da Escola*, sistematizou “seis distintos modos de perspectivar a organização escolar” que chamou de Imagens Organizacionais da Escola, conforme quadro abaixo:

**Quadro 2 – Imagens Organizacionais da Escola**

<b>Imagens Organizacionais da Escola</b>
<b>1. A escola como empresa</b>
<b>2. A escola como burocracia</b>
<b>3. A escola como democracia</b>
<b>4. A escola como arena política</b>
<b>5. A escola como anarquia</b>
<b>6. A escola como cultura</b>

Fonte: baseado em Costa (1996:13–16)

À luz desse conhecimento, notamos que é impossível encontrar uma única maneira ou um único e melhor modo para compreender e analisar os contextos organizacionais que rodeiam a Escola. Diversas são as teorias existentes que nos ajudam a entender e a explicar o que acontece no cotidiano escolar, visando sempre à eficácia da escola.

Finalmente, de acordo com Costa (1996), vale destacar que todas as metáforas têm sua importância na compreensão das várias dimensões da organização escolar e que

não existe metáfora mais importante que a outra, ou superior à outra e nem adversárias. Todas contribuem para uma visão holística da escola.

## *A Hipocrisia como Imagem Organizacional da Escola*

Pensada inicialmente no mundo organizacional do setor produtivo e no âmbito da ciência e das práticas políticas, a metáfora da Hipocrisia, assim como outras metáforas já estudadas, vem sendo também utilizada no universo da escola como organização e evidenciada em “investigações universitárias” nas áreas de administração educacional e na análise das políticas educativas, dentre outras, conforme destaca o estudioso Nils Brunsson (2006: 03).

A escolha pelo estudo dessa metáfora deve-se ao fato de nos apoiarmos em mais um recurso para compreendermos a organização escolar no que se refere à regulação do comportamento das crianças no ensino básico, aspecto este considerado bastante complexo aos olhos da investigadora, e nos utilizarmos do “poder sugestivo e interpretativo das metáforas ao nível das organizações”, conforme destaca Ventura, (2005:44).

De nossa parte, interessa prosseguir com a busca de respostas aos diferentes posicionamentos e atitudes tomadas pelos dirigentes escolares e professores do ensino básico no que se refere à regulação dos comportamentos apresentados pelas crianças e acreditamos que uma das maneiras de encontrarmos respostas a essas inquietações poderá ser através dos estudos relacionados à Metáfora da Hipocrisia, que possibilitará olhares plurifacetados sobre a complexidade da temática da investigação.

Os documentos oficiais que ditam as normas e as regras relacionadas aos comportamentos escolares existem e, diante das situações ocorridas no cotidiano escolar, geralmente parece serem consultados. Entretanto, a aplicação da metáfora da Hipocrisia na escola pode ser, conforme afirma Brunsson (2006b:04):

“uma resposta justificada face a conflitos entre valores, ideias e pessoas, procurando uma articulação, ainda que débil, entre elementos contrários admitindo mesmo descoincidências entre as palavras e as acções, entre o que se diz e o que se faz, delas retirando benefícios em termos de legitimidade.”

Abordaremos as questões relacionadas aos documentos oficiais num próximo capítulo. A título explicativo pretende-se buscar respostas para a verificação da existência

de inconsistência, de descoordenação e de incoerência entre o que se fala, o que se decide e como se age.

Consideramos indispensável abordar que a *hipocrisia*, segundo Brunsson (2006:03) “não é utilizada numa acepção pejorativa, nem remete para qualquer juízo de ordem moral, antes invoca propósitos de interpretação e compreensão dos fenómenos organizacionais”.

De acordo com o mesmo autor,

“A teoria da hipocrisia organizada representa sobretudo um esforço de compreensão e análise das organizações e da administração pública, a partir de uma abordagem polifacetada, isto é, assente num certo pluralismo teórico que marca algumas abordagens (neo) institucionais” (Brunsson, 2006: 04)

Nessa linha de pensamento Costa (2007:38) salienta que, não obstante o conceito de hipocrisia se prestar a interpretações e conotações merecedoras de reprovação moral, particularmente quando apontado à conduta pessoal, em termos da sua utilização nesta análise organizacional, não é desse modo que deve ser equacionado. Não deve ser utilizado em sentido pejorativo, negativo ou cínico, nem sujeito à conotação de sanção moral que o senso comum lhe atribui.

Parece-nos difícil falar de regulação dos comportamentos das crianças em meio escolar sem considerarmos um pouco da hipocrisia existente na organização escolar.

Charette (2006) destaca que “Hipocrisia organizacional existe em cada organização. Ela ocorre sempre que as decisões e ações são inconsistentes ou quando conflitos e ideias são previamente estabelecidos, valores ou medidas de desempenho”.

Assim, salientamos que a Metáfora da Hipocrisia nos apoiará na análise e compreensão sob um novo olhar das ações inconscientes e as pressões contraditórias que ocorrem no cotidiano escolar. Para melhor explicar essa abordagem, Brunsson em suas pesquisas destaca que essa inconsistência não é necessariamente ruim, visto que com um pouco de hipocrisia a organização é capaz de lidar com as demandas contraditórias que enfrenta no dia-dia. Isso é o que também Charette (2006) denomina de Hipocrisia institucionalizada.

No cotidiano escolar, ao depararmos com as constantes situações relacionadas à regulação do comportamento das crianças, nos questionamos se são retratadas de forma realista as punições, o controle, a vigilância, as advertências e as ocorrências, ou se as mesmas acabam por ser “mascaradas” ou “camufladas” por professores e dirigentes escolares. As regras, normas e regimentos presentes nos documentos oficiais da escola



muitas vezes são vistos como mais importantes do que as medidas tomadas e assumidas pelos dirigentes e professores, diante das situações vivenciadas com as crianças.

Não é sem razão que Brunsson (2006:07) relata que:

“a manutenção de certas normas e de certos valores pode revelar-se mais importante do que a acção organizada e do que a eficácia organizacional. E no caso em que tais valores forem incompatíveis com a adaptação à acção, então um certo nível de hipocrisia será necessário, até como forma de resistir à pura adaptação ou ao simples pragmatismo perante as exigências técnicas e os requisitos de eficácia”.

Costa (2007:102) alude igualmente a esse fenômeno e nos apresenta que “a Hipocrisia Organizacional encontra-se já nas teses (neo) institucionais e enfatizam a dependência que as organizações têm relativamente ao seu ambiente, às pressões, às exigências e às normas (muitas vezes inconsistentes e mesmo contraditórias) a que são sistematicamente sujeitas, às quais têm de responder favoravelmente (isomorfismo), caso contrário, põem em causa a sua legitimidade institucional.”

Garantir a legitimidade da organização escolar parece-nos fundamental para a sobrevivência e o funcionamento da mesma e entendemos que uma das maneiras de fazer com que isso aconteça é através da documentação oficial existente nas escolas. A questão relacionada aos documentos oficiais, embora seja aqui apresentada de uma forma simples, parece-nos extremamente complexa no mundo do discurso da Metáfora da Hipocrisia.

Neste âmbito aparentemente contraditório, à luz de uma lógica cartesiana, algumas indagações fazem parte da nossa investigação e estão intimamente relacionadas aos estudos de Brunsson: os documentos oficiais existentes na escola que são direccionados exclusivamente para as normas e regras de comportamentos dos alunos têm congruência entre o que neles está registado e a acção dos diretores, supervisores e professores na escola? O discurso dos dirigentes escolares é adaptado a algumas normas enquanto a acção é adaptada a outras? Quando essa situação acontece, achamos que fazemos parte da Hipocrisia Organizacional?

Para procurar escrutinar estas inquietações, apoiamo-nos novamente na abordagem de Brunsson (2006:204):

“A Hipocrisia pode ser útil caso o *output* organizacional inclua não só produtos, mas também o discurso; pode ser a resposta ao

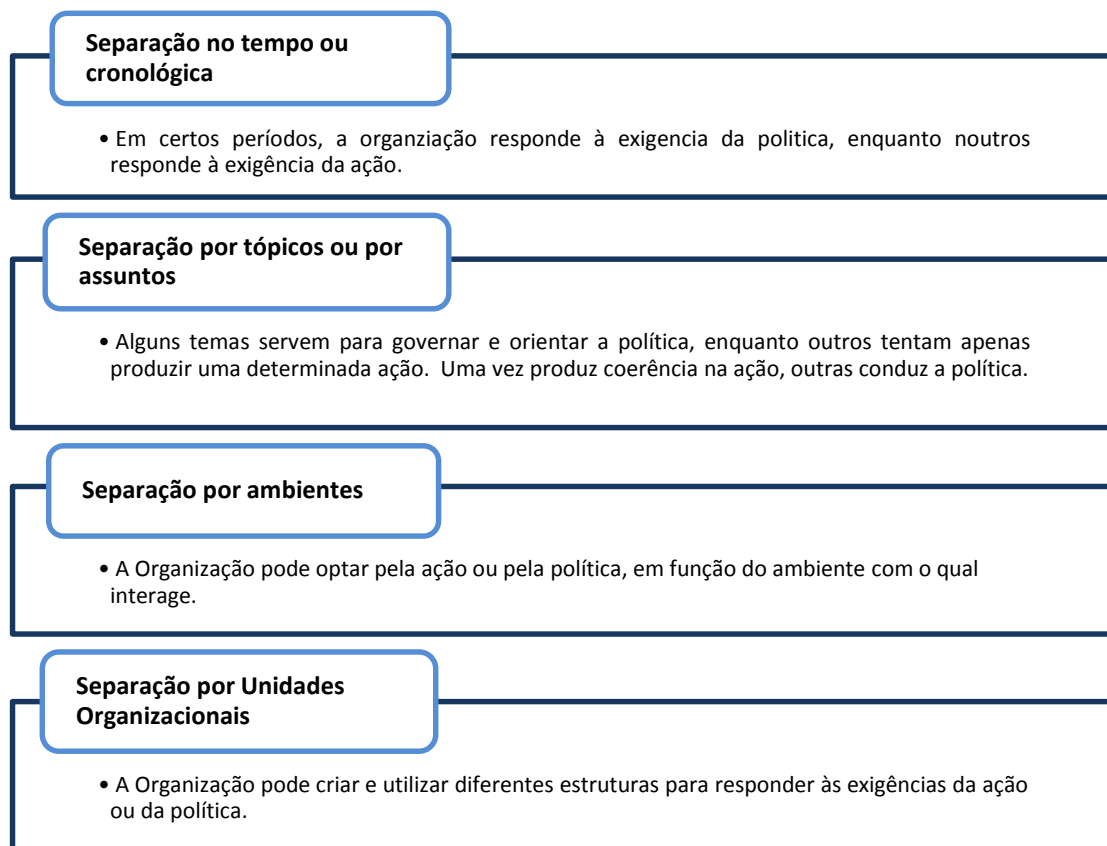
problema das normas inconsistentes com que se depara a organização e significa que as ideias e a acção não se apoiam directamente. Por outro lado, podemos afirmar que a acção está a ser protegida e que a administração satisfaz, através do discurso, as exigências que a própria acção não pode satisfazer normas inconsistentes. Ao contrário das relações de controlo e explicação, a hipocrisia confere uma maior liberdade de pensamento, embora essa liberdade também possa ser consideravelmente reduzida, sobretudo quando não há qualquer relação entre o pensamento e a acção.”

Numa curiosa associação entre discurso, decisões e ações, identificamos um aspecto da Hipocrisia que nasce da interação entre os dois modelos apresentados por Brunsson (2006:229–232):

“os modelos de acção e os modelos políticos das organizações. O modelo político é, na sua essência, oposto ao modelo de acção, entretanto muitas vezes se complementam ao invés de competirem um com o outro.”

O mesmo autor (2006:56–61) destaca que são quatro as formas através das quais as organizações podem separar a ação da política: cronologicamente, por assunto, em ambientes diferentes e consoante diferentes unidades organizacionais, conforme abordamos na Figura 1:

**Figura 1 – Formas de Organização**



Fonte: Brunsson (2006b: 56–61)

Estamos na presença de uma situação que, embora possa parecer um problema para as organizações, é vista como uma solução, reforçando o conceito anteriormente apresentado por Brunsson, ao referir que a Hipocrisia deve ser considerada como uma apreciação da realidade sobre o comportamento das organizações. A regulação do comportamento da criança necessita de uma certa “dose” de Hipocrisia, a fim de que a Escola possa garantir a sua legitimidade e revestir-se do direito ao que designamos como Hipocrisia Organizada.

Este é, portanto, um dos problemas candentes na regulação do comportamento das crianças de um grande número de escolas. Temos, por um lado, a escola pautada em uma estrutura organizacional, fundamentada em aspectos legais, burocráticos e políticos, e, por outro lado, inúmeras ações a serem desenvolvidas a fim de cumprir os objetivos estabelecidos nos documentos oficiais. Sofrendo pressões por parte da sociedade, obrigatoriamente tendo de atender a uma comunidade escolar com demandas sociais

muitas vezes contraditórias, faz-se necessário então que a organização escolar adote em muitas situações uma postura “hipócrita”, legítima, necessária e benéfica para o seu desenvolvimento (Costa, 2007:104–115).

À luz do quadro teórico traçado, verificamos que o Regimento Escolar, um dos documentos oficiais da Escola, parece-nos marcado por uma dose substancial de hipocrisia, principalmente nas partes que dizem respeito às regras e normas de comportamentos que sustentam a organização disciplinar da escola, visto que as ideias e ações nem sempre estão interligadas e tornam-se incongruentes. Situações de regulação de comportamento criam, muitas das vezes, situações de conflito e uma organização que não se comporte com certa “dose” de hipocrisia sentirá inúmeras dificuldades em gerenciar esses conflitos.

Parece-nos que o trabalho desenvolvido nas escolas relacionado à regulação dos comportamentos das crianças do ensino básico manifesta-se mais ao nível do discurso normativo das intenções do que da efetiva clareza das ações aplicadas pelos dirigentes e professores da Escola. Parece-nos constituir mais um ritual de legitimação como resposta às pressões e influências externas do que uma estratégia de efetiva transformação institucional.

“Qual é o regulamento?

- É apagar meu lampião. Boa noite.

E tornou a acender.

- Mas por que acabas de acendê-lo de novo?

- É o regulamento – respondeu o acendedor.

- Eu não compreendo – disse o príncipe.

- Não é para compreender – disse o acendedor. Regulamento é regulamento. Bom dia.

E apagou o lampião.”

(Saint-Exupéry, 2006:48)

## *A Prisão Psíquica como Imagem Organizacional da Escola*

A metáfora da Prisão Psíquica nos é apresentada por Morgan (2011) através de seu Livro *Imagens da Organização*. O autor aborda que, ao falarmos em organizações, é necessário pensarmos como seria se as mesmas fossem vistas como “sistemas prisioneiros de seus próprios pensamentos e ações” (2011: 215).

De acordo com o autor (2011: 216), esta metáfora combina a ideia de que:

“as organizações são, em última análise, criadas e sustentadas por processos conscientes e inconscientes com a noção de que as pessoas podem-se tornar verdadeiras prisioneiras de imagens, ideias, pensamentos e ações que esses processos originam”.

Ao pensarmos sobre a escola e na atuação dos professores sobre a regulação do comportamento da criança, o conceito que explica a metáfora da Prisão Psíquica se aflora, mostrando-nos o tanto que esta metáfora pode nos auxiliar no entendimento sobre como a escola exerce e em que grau ela exerce o controle sobre os comportamentos de seus alunos.

A ideia da Prisão Psíquica aparece pela primeira vez na obra *A República* de Platão, na famosa Alegoria da Caverna em que Sócrates aponta as relações entre aparência, realidade e conhecimento. Na Alegoria da Caverna nos é relatado o mito sobre prisioneiros que, desde o nascimento, ficam e vivem presos acorrentados a uma caverna e em posição virada para a parede do fundo, posição que os impossibilita de movimentar. Esta parede é iluminada por uma luz gerada por uma fogueira. Nela são projetadas sombras que representam animais, objetos, pessoas, plantas e cenas do cotidiano. Ao visualizarem estas imagens ou sombras, os prisioneiros vão dando nomes, analisando e julgando cada situação vivenciada. Entretanto, caso um prisioneiro fosse forçado a abandonar as correntes para explorar o interior da caverna e o mundo exterior, ele iria perceber que as sombras nada mais eram que reflexos obscuros de uma realidade complexa. Ao entrar em contato com o mundo, com a realidade, perceberia que passou toda a vida imaginando, julgando e analisando apenas imagens projetadas por estátuas, sombras, e que assim também acontece com seus companheiros. Ao voltar para a caverna com o propósito de partilhar o conhecimento adquirido fora da caverna, seria ridicularizado por suas ideias, visto que seus colegas só conseguiriam acreditar na realidade que enxergavam na parede iluminada da caverna. E, sem dúvida alguma, este prisioneiro que retorna apresentaria

muitas dificuldades em aceitar novamente o confinamento. Incapaz de convencer seus colegas e sem a capacidade de agir com convicção em relação às sombras, seus companheiros de prisão começariam a ver o mundo exterior como perigoso e que deveria ser evitado (Morgan, 2011).

Diante do relato sobre a presença da Imagem da Prisão Psíquica na Alegoria da Caverna, salientamos uma das características mais significativas sobre essa metáfora apontada por Morgan (2011: 220): “Maneiras de pensar e de agir aprovadas tornam-se prisões que confinam as pessoas dentro de mundos socialmente construídos e impedem o surgimento de outros mundos”. E na escola? Que situações vivenciamos com nossas crianças em que nos sentimos ou fazemos com que elas se sintam aprisionadas? Controladas? Domesticadas? Nossas crianças vivem o dia-a-dia escolar como prisioneiras ou como produto de sua história escolar? Os professores enxergam e acreditam apenas em imagens, conceitos, regras e informações trazidas pelos documentos oficiais, pelo Regimento da Escola? A caverna relatada acima seria a nossa Escola?

Utilizando as considerações de Morgan (2011: 243-247 ) no âmbito de nossas inquietações, destacamos que, de acordo com o autor, várias são as vantagens do trabalho com a metáfora da Prisão Psíquica, as quais elencamos aqui algumas delas que consideramos necessárias dentro da perspectiva da nossa investigação e estabelecemos um diálogo com elas:

- a) “A metáfora encoraja-nos a desafiar as premissas básicas sobre as quais vemos e sentimos o mundo”. Por que, na escola, ao enfrentarmos alguma situação relacionada aos comportamentos dos alunos, ficamos presos a determinadas maneiras de pensar e agir? Por que achamos que é difícil mudar a regulação do comportamento apresentado pelos alunos e que nos são estabelecidas normas e regras a seguir, mesmo que sejam incômodas? Somos prisioneiros das regras impostas que “servem” para regular o comportamento das crianças?
- b) “Ganhamos novas perspectivas sobre os desafios da inovação e da mudança organizacional”. Ao procurarmos mudanças em relação à regulação do comportamento da criança, estamos procurando mudar as práticas organizacionais da escola? Buscamos a inovação através da negociação com nossos alunos ou apenas repetimos comportamentos impostos pelos documentos escolares?
- c) “Somos encorajados a integrar e administrar tensões em vez de deixar que um lado domine”. Ao tentarmos responder sobre as tensões que enfrentamos no dia-dia escolar relacionadas ao comportamento das crianças, torna-se necessário que criemos maneiras melhores de integração e equilíbrio entre os pares. Isso é

possível? Encorajamos nossos alunos na busca de soluções negociadas entre os pares ou privamos os alunos desta negociação, impondo regras e normas transcritas nos documentos oficiais da escola?

- d) “A administração ética adquire uma nova dimensão”. Maior conscientização sobre a dimensão humana precisa ser incluída em tudo o que fazemos, e é a metáfora da Prisão Psíquica que possibilitará aprofundarmos essa questão.

Entretanto, o mesmo autor destaca que algumas limitações são apresentadas por essa metáfora e cabe a nós alertarmos para tais questões durante o processo de investigação.

É necessário que tenhamos atenção com uma dessas limitações: “O enfoque do inconsciente pode desviar a atenção para outras forças de controle” (Morgan, 2011: 247). Será que nossos professores muitas vezes se sentem aprisionados em armadilhas inconscientes porque é do interesse dos dirigentes escolares manter um modelo de crença embutido nos documentos oficiais que dizem respeito às regras da escola e não em outro? Em conformidade a essa situação, a Metáfora da Hipocrisia citada anteriormente parece-nos pertinente?

Para responder às inúmeras inquietações referentes à regulação do comportamento da criança, a metáfora da Prisão Psíquica poderá nos auxiliar, conforme afirma Morgan (2011: 249) como “um estilo de pensamento crítico e uma conscientização que podem ajudar-nos a penetrar em muitas complexidades da vida organizacional”, especificamente a escola.

Somos frutos de uma sociedade altamente controladora e vigilante, onde, a todo momento, estamos sendo controlados e avaliados por outras pessoas. Entretanto, o grau exercido pela vigilância é tão mascarado ou às vezes tão simples e natural que, por inúmeras situações, nem nos damos conta de sua presença.

A literatura referente ao aparecimento e a constituição das instituições disciplinares nos revela que a Escola é também, assim como a sociedade, uma instituição carregada de dispositivos regulares associados ao controle do poder, tais como filas, normas, rotinas com horários impostos, vozes, imagens, rituais e outras procedências exigindo de sua comunidade, uma inserção nestas normas e dispositivos.

Através de um olhar Foucaultiano sobre a regulação do comportamento das crianças, e dos estudos sobre os corpos dóceis e a disciplina, trabalharemos com a metáfora da Prisão Psíquica a fim de constatar se a mesma encontra-se presente no cotidiano escolar da criança do Ensino Básico – 1º e 2º anos do 1º Ciclo das Escolas investigadas. Analisar e refletir através da Metáfora da Prisão Psíquica e das contribuições do teórico Michel Foucault sobre os mecanismos de exercício do poder disciplinar sempre muito utilizados



na Organização Escolar e compreender como esses mecanismos exercem o domínio, o controle sobre nossas crianças é objetivo deste capítulo.

Pensemos sobre a Escola como organização. Todas as escolas que conhecemos estão na maioria das vezes focadas na centralização da figura docente, que está num patamar hierárquico elevado em relação ao aluno, principalmente no Ensino Básico.

Ao nos referirmos à questão da hierarquia, já começamos a constatar que a manutenção dessa hierarquia na escola também apresenta um viés disciplinar institucional. Dirigentes escolares, diretores, coordenadores, especialistas, professores e alunos. Esse mecanismo apresentado parece-nos criar e tornar corpos dóceis, manipular comportamentos dos subordinados, exercer vigilância constante e preservada na rotina escolar.

À luz desses pressupostos surgem nossas inquietações referentes às concepções de regulação disciplinar nas escolas e o desejo de analisar os procedimentos disciplinares em seus diferentes contextos escolares.

Utilizando as contribuições de Foucault no âmbito da nossa pesquisa, destacamos que o mesmo teorizou as questões relacionadas ao controle, ao poder e à disciplina como mecanismos utilizados em várias organizações, inclusive nas escolas, entre os séculos XVIII e XIX, atingindo seu ponto máximo no começo do século XX, período em que as pessoas precisavam receber disciplina a fim de se tornarem mais produtivas e dóceis.

Sua obra é então organizada pelo próprio teórico, bem como por outros estudiosos, abordando três diferentes ênfases metodológicas denominadas de arqueologia, genealogia e ética.

Muchail (2004: 9) alude igualmente a esse fenômeno e acrescenta:

“Os estudiosos de Foucault como ele próprio, reconhecem, com certo consenso, uma repartição possível dessa trajetória em três momentos. O primeiro conhecido como da arqueologia, é voltado principalmente para questões relativas à constituição dos saberes e inclui os principais livros publicados na década de 1960 [...]. O segundo momento, conhecido como período da genealogia é centrado sobre questões relativas aos mecanismos do poder e inclui os principais livros da década de 1970 [...]. O terceiro momento trata de questões relativas à constituição do sujeito ético”.

Baseamos os nossos estudos e nossa investigação especificamente no livro “Vigiar e Punir: nascimento das prisões” (Foucault, 2004), publicado pela primeira vez em 1975, que aborda de maneira bem particular e detalhada a questão do poder e seus dispositivos,

o que constitui olhar especial desta pesquisa. Como se constitui a formação da sociedade disciplinar? Como são abordadas as questões relacionadas à vigilância, controle e punição, especificamente na escola? Qual a razão da submissão de nossas crianças (alunos) frente ao adulto (professor, diretor ou supervisor escolar) diante às diversas normas e regras disciplinares que tratam a regulação dos comportamentos dos mesmos? Existem razões políticas e sociais frente ao comportamento disciplinado de nossos alunos? Questões como essas serão abordadas ao longo de nossa investigação.

Iniciamos abordando as questões relacionadas ao corpo; em seguida, o propósito é falar um pouco sobre disciplina; e, por fim, debruçamos nossas investigações em relação às questões da vigilância, controle e punição.

De acordo com Foucault (2004: 114–118), até o século XVII, os soldados eram aqueles indivíduos que mostravam, de longe, o seu corpo como brasão de sua valentia e fortaleza.

Levava sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho. Os sinais para reconhecer os mais idôneos para o ofício são a virtude viva e alerta, a cabeça direita, o estômago levantado, os ombros largos, os braços longos, os dedos fortes, o ventre pequeno, as coxas grossas, as pernas finas e os pés secos, pois o homem desse tipo não poderia deixar de ser ágil e forte.

Já na segunda metade do século XVIII, o soldado tornou-se algo que fabrica, de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa, corrigiam-se aos poucos as posturas, lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos. Moldam seu corpo conforme as necessidades da máquina da qual faz parte.

Acontece então, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Não é a primeira vez que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes. Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.

Esse teórico preocupa-se com estudos relacionados aos aspectos voltados para instituições penais, salientando o poder e a nova tecnologia do controle dos corpos que acontecia sob a vida dos prisioneiros surgida a partir do século XVIII. Refletindo sobre essa questão, o autor se refere ao esquadramento disciplinar da sociedade, que se caracteriza pelo controle detalhado e minucioso da vida, dos movimentos, do corpo do indivíduo.

Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo, ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, que responde, que se torna hábil ou cujas forças se multiplicam, nos diferentes contextos religiosos, militares, nas oficinas e também nas escolas. O poder parece-nos tão fundamental para o modo de vida de algumas organizações que elas não o veem nem questionam.

Para Foucault, a temática referente ao Poder assume significativa importância e contribui para maior entendimento das relações sociais que acontecem nas relações de poder existentes nas escolas. Vale destacar que a rede de relações que se estabelece na escola não se tece apenas na sala de aula, ainda que este seja um dos principais cenários da comunicação. Guerra (2002: 55) relata que:

“as entradas e as saídas, os corredores, os locais de recreio, as oficinas ou laboratórios são também teares nos quais incessantemente se confecciona este tecido composto de inúmeros fios, densidades e cores”.

São analisadas as formas histórico-filosóficas do poder com base em suas práticas presentes nos séculos XVI ao XVIII. Sem pretensão alguma de tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, Foucault (1998: 183) ressalta que

“o poder deve ser analisado e estudado partindo de técnicas e táticas de dominação, visto que o poder não existe”; são as práticas ou relações de poder citadas anteriormente que se estabelecem na sociedade, sendo assim o poder é o próprio funcionamento da sociedade.

Convocamos a afirmação segundo a qual “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (idem, 1998: 175).

E nas escolas, é a disciplina que aparece emoldurando valores, moldando corpos e estabelecendo relações com o poder. Evidentemente, o controle disciplinar é algo mantido e exercitado constantemente, instaurado e aceito sem qualquer tipo de questionamento, visto que é o mesmo que oferece, de acordo com seus resultados, o que chamamos de premiações, recompensas, vantagens ou méritos.

Pensemos se em nossas escolas hoje essa prática não permanece. Nossas crianças se sentem aprisionadas às ordens e normas dadas pelos superiores, porque em

troca ganham recompensas ou premiações? Como reagem às normas disciplinares? Obedecem com facilidade? Que força tem o poder imposto pelos dirigentes escolares e o olhar observador do professor sobre o comportamento das crianças? Isso gera um comportamento dócil? Existe alguma razão política ou social sob este olhar? Nossas crianças se sentem coagidas de forma indireta?

Refletindo sobre essas questões, parece-nos que é através da disciplina que os comportamentos se tornam moldados, normalizados, padronizados e em conformidade com o que se espera.

Questões sobre disciplina e indisciplina também merecem destaque, entretanto serão trabalhadas num capítulo específico.

Estrela (2002: 13–14) destaca que, mesmo diante de tantas transformações sociais, a indisciplina ainda é considerada como “um fenômeno escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela”. A mesma autora (2002: 17-21) aborda que historicamente, o conceito de disciplina aparece intimamente “relacionado com a noção medieval de castigo e punição, sendo que só mais tarde é que adota o sentido de ramo do conhecimento ou matéria de estudo”, verificando-se então uma transformação das relações professor-aluno-conhecimento, sendo o professor o organizador e dinamizador do ambiente da aprendizagem e não simplesmente o responsável pela transmissão do conhecimento.

As principais publicações de Amado e Freire (1989, 2001, 2002) destacam que, na escola, como em qualquer organização social, os conceitos de disciplina e de indisciplina estão associados à necessidade de os seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-classe, e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis.

Ventura (2002: 45) destaca que “a grande maioria dos problemas de indisciplina que ocorrem nos estabelecimentos educativos, independentemente do nível de ensino têm a sua origem numa gestão menos conseguida da disciplina ao nível do espaço de sala de aula”.

Esta questão fica evidente nas práticas educativas e na própria rotina escolar. Entendemos aqui a disciplina como um mecanismo que deve melhorar o exercício do poder.

A disciplina, conforme afirma Foucault (2004: 121):

“procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”. Assim, no caso da escola o professor está sempre à frente

ou no centro da sala, as carteiras enfileiradas, um aluno sentado atrás do outro, ou em filas, organização em territórios por ciclos ou séries e a enturmação feita por idades. “Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo”(idem 2004, p. 126).

Outras rotinas disciplinares também são observáveis no dia-dia escolar tais como as rotinas das atividades curriculares, os horários para recreação, os horários para refeições, o pensar, o falar, o repetir, e sempre respeitar e silenciar em prol de uma ordem vinda de alguém. Outras inquietações perpassam por nossa investigação, dentre elas: quem são os responsáveis pelas escolhas relacionadas aos lugares a serem ocupados pelos alunos? Quem são os responsáveis pela posição ocupada pelo aluno na sala de aula? Isso garante ao professor ou ao diretor maior autoridade? Auxilia no desenvolvimento da autonomia? Ou impede-os de elaborar seu pensamento, discutir sobre regras, negociar sobre que posição ocupar? Já agora, a esse propósito, parece-nos discutível apresentar a abordagem utilizada novamente por Foucault (2004: 124–132) ao se referir sobre as questões relacionadas ao que chama de “rede de relações”.

O autor destaca que:

“na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações.”

A sala de aula ganha carácter homogêneo, a partir de 1762, composta entretanto por elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. Em meados do século XVIII as filas organizadas definem uma forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar:

“filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios, colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês,

de ano em ano; alinhamento das classes de idade uma depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente”.

São esses alinhamentos, segundo o teórico, que fazem com que:

“cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupem ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas, umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, nem espaço escondido por intervalos alinhados.”

Em relação às questões da organização serial, esta acontece com o propósito de organizar a “economia do tempo de aprendizagem”. Ao determinar lugares individuais aos alunos, tornou-se mais fácil o controle de cada um e o trabalho conjunto do grupo. “Fez-se funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”.

Numa curiosa associação entre as regras disciplinares, a organização serial e as questões das filas identificamos o olhar cuidadoso do professor sob os alunos. Olhar este nomeado por Foucault como “olhar classificador do professor”. Existem boas razões para se acreditar que este olhar cuidadoso do professor vem imbuído de uma certa dose de dominação, hierarquização, poder e controle, fato que comumente identificamos ainda no cotidiano escolar do século XXI.

Algumas inquietações levantadas anteriormente começam a ter indícios de respostas: ainda hoje, em nossas escolas, especificamente no ensino básico, 1º e 2º anos, são os professores os responsáveis pela organização espacial da sala de aula, bem como a escolha dos lugares a serem ocupados pelos alunos, sem a possibilidade de os mesmos escolherem ou questionarem-se sobre por que ocupam aquele determinado lugar o ano todo.

Passamos agora para análise sobre o controle das atividades desempenhadas no cotidiano escolar, com foco ao estabelecimento dos horários colocados pela escola.

De acordo com Foucault (2004: 127–131) o “horário é uma velha herança e que apresenta como finalidades: estabelecer cesuras, obrigar a ocupações determinadas e regulamentar os ciclos de repetição”. Assim sendo, as atividades desenvolvidas nas

oficinas, bem como nas escolas e hospitais, eram rigidamente controladas pelo tempo e tornava-se necessário garantir a qualidade do tempo empregado, isto é, “um tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício”.

À semelhança do que acontecia no século XVII com as nossas atitudes na escola do século XXI, nos chama muita atenção: temos toda a organização escolar controlada também por horários, com aulas em módulos de cinquenta minutos, calendários escolares a serem seguidos rigorosamente e com uma cobrança maciça em relação ao aproveitamento desse tempo. Estamos a crer que este fenômeno é importante para qualquer organização em termos de direcionamento e controle das atividades diárias. Na escola esta situação ainda se verifica com maior agudeza. Entretanto, o que nos chama a atenção não é o fato de termos regras a seguir e nem normas a serem cumpridas. É o fato de, desde há muitos anos, o poder, a coerção e a intimidação estarem presentes sobre os indivíduos que, por algum motivo ou razão, não cumprem e infringem regras e normas nas organizações.

Além de controladas pelo tempo e pela qualidade do tempo, as atividades desenvolvidas nas escolas, hospitais e oficinas eram também controladas pelos mestres. Foucault (2004: 132–133) nos retrata sobre a “aprendizagem corporativa”, conceituando-a como:

“uma relação de dependência ao mesmo tempo individual e total quanto ao mestre; duração estatutária da formação que se conclui com uma prova qualificatória, mas que não se decompõe segundo um programa preciso; troca total entre o mestre que deve dar seu saber e o aprendiz que deve trazer seus serviços, sua ajuda e muitas vezes uma retribuição. A forma da domesticidade se mistura a uma transferência de conhecimento”.

Alguns exemplos típicos nos são apresentados: em 1737 é organizada a escola de desenho para alunos aprendizes dividida em três classes: a primeira para os que já tem noção de desenhos; a segunda para os que já têm alguns princípios e a terceira para os mais avançados. Nessa nova organização, nos é evidenciado uma maneira de se fazer cumprir as regras da sala de aula aparentemente coerciva e dominadora:

“um livro geral mantido pelos professores e seus adjuntos deve registrar dia por dia o comportamento dos alunos e tudo o que se passa na escola; é periodicamente submetido a um Inspector” (Foucault, 2004: 133).

Destaca-se ainda que as disciplinas, que analisam o espaço, que compõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo.

Uma das ideias marcantes nesta investigação a propósito da relação da temática da Prisão Psíquica com a Escola é evidenciar a escola como instituição disciplinar, analisando documentos, referenciais, leis e decretos que estudam a educação brasileira e salientar como as relações de poder e toda a estrutura escolar estão alinhadas nas rotinas e padrões corporais, na produção de indivíduos, e como a questão da disciplina torna-se marcante dentro da sociedade contemporânea.

À luz desse conhecimento, Foucault centra seus estudos no sistema de punição presente desde a Idade Média, ressaltando a punição como uma função social altamente complexa e destaca que os regimes de poder se efetivam além das prisões, dos hospitais, mas também nas escolas, na sociedade por meio de mecanismos de vigilância e controle.

Com o propósito de adequação às normas e regras estabelecidas pelas/nas instituições, a punição e a vigilância são vistos por Foucault (2004) como mecanismos de poder. Parece-nos que estamos abordando a escola de hoje quando nos referimos aos mecanismos de poder, destacando a punição e a vigilância dos professores, diretores e supervisores sobre o comportamento do aluno apresentado em diferentes situações escolares.

Mecanizam as rotinas dos alunos, exercendo assim controle e regulação, com funções específicas, a fim de manter a ordem e a disciplina. Produzem corpos dóceis. Reprimem, mobilizam, determinam, enquadram e muitas vezes ameaçam esse corpo. Destaca-se que esse modelo punitivo abordado por Foucault não tinha como foco apenas a punição do indivíduo, como também o “adestramento”.

Refletindo sobre essa questão, Guimarães (2003: 86) destaca que:

“No regime da sociedade disciplinar como a nossa, a punição, ao discriminar os comportamentos dos indivíduos, passa a diferenciá-los, a hierarquizá-los em termos de uma conformidade a ser seguida, ou seja, a punição não objetiva sancionar a infração, mas controlar, qualificar o indivíduo, não interessando o que ele fez, mas o que é, será ou possa ser. As punições são da ordem do exercício, implicando o aprendizado intensificado, multiplicado, repetido, em suma, punir é exercitar.”



É notável que as punições estão presentes também no cotidiano escolar através de pequenas penalidades, relacionadas aos desvios do comportamento, do tempo, da sexualidade, do corpo, das atitudes, das acções, dos gestos e do discurso.

À luz deste conhecimento, mais uma vez utilizamos os estudos de Guimarães, (2003: 27), que aponta o “castigo disciplinar como um corretivo à redução dos desvios apresentados pelos alunos. As punições são muitas da ordem do exercício, do aprendizado intensificado, multiplicado, repetido, do que a vingança da lei ultrajada [...]. o sistema operante no treinamento escolar é o da gratificação-sanção.”

Ao abordarmos as questões relacionadas à vigilância, tentaremos entendê-la como parte de uma tecnologia do poder utilizada para vigiar, controlar e monitorar os movimentos realizados pelos indivíduos, no que diz respeito a todo o processo de aprendizagem, gesticulações, atividades, atitudes, ações e movimentos da vida cotidiana. Docilizar e adestrar as pessoas para que pudessem se adequar às normas estabelecidas pelas instituições, ter o poder como direito de apreensão dos objetos, do estar confiscado ao tempo, de dominar os corpos e a vida é o foco dado por Foucault.

Destaca-se que o confisco é uma das principais funções do poder, entre as quais se destaca o papel da vigilância, do controle, da elevação e organização das forças: “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso dos instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (idem, 2004: 143).

Se pensarmos a escola do século XXI, notaremos que esses instrumentos se fazem ainda presentes no cotidiano escolar e também ainda são usados como formas de amedrontar, dominar, se impor, vigiar, controlar e sancionar o comportamento das crianças. A nossa escola ainda impede que movimentos contra o poder sejam manifestados pelos alunos de maneira autônoma e pacífica, gerando assim outros comportamentos mais tarde que acabam por resultar numa forma mais vasta de manifestação.

Nas palavras de Guimarães (2003: 41):

“Se as depredações acusam os descontentamentos e críticas a toda a instituição escolar, tenta-se impedi-las exercendo uma vigilância constante no comportamento dos indivíduos e estabelecendo o padrão ideal de atitudes perante a escola, com o objetivo, dessa forma, de evitar que as indisciplinas se transformem em armas contra as estruturas já estabelecidas.”

Destaca-se que a arte de punir, no regime do poder disciplinar abordado pelo teórico:

“não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o óptimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. (idem, 2004, p. 152).

Nota-se que o tempo é algo altamente quantificado, os espaços ocupados são medidos, o corpo de qualquer pessoa é disciplinado para que possa atender aos interesses dos que necessitam de corpos úteis e que sejam capazes de produzir. Assim sendo, através de uma reflexão à luz da escola do século XXI, nos deparamos mais uma vez com a realidade enfrentada por nossas crianças no dia-a-dia escolar. O tempo na escola é controlado pelos 50 minutos que são disponibilizados para aprender determinados conteúdos, é controlado pelos 20 minutos em que se pode brincar e lanchar; o corpo também é disciplinado, podendo se exercer alguns movimentos que estejam de acordo com o regimento da escola: correr, pular, estudar, sentir, experimentar, tudo isso é possível, desde que harmonizados dentro de um espaço e em um determinado tempo; lembrando que, ao regressarem à sala de aula, é lá o lugar específico para se produzir conhecimento, entretanto o silêncio, a obediência e a ordem devem ser considerados aspectos fundamentais a serem seguidos pelos alunos.

Com o propósito de encerrarmos esta abordagem, voltamos às questões iniciais da Metáfora da Prisão Psíquica e relacionamo-las com o poder, a disciplina, o controle e a vigilância apontados por Foucault: a natureza da prisão psíquica, conforme vimos, é a maneira de pensar e agir que, aprovadas, tornam-se prisões que confinam as pessoas dentro de mundos socialmente construídos, impedindo o surgimento de outros mundos.

Na visão de Foucault, quando a escola tem como base o controle disciplinar, acaba por produzir e fabricar corpos dóceis e úteis para um sistema altamente capitalista, tendo a disciplina, a vigilância, o controle e o poder como instrumentos utilizados para possibilitar que os comportamentos sejam os mesmos e que as regras e normas pré-estabelecidas

sejam cumpridas sem serem questionadas. Corpos vigiados. Submissão ao que é imposto, aprisionamento da criticidade do aluno, castração do pensamento autônomo.

A escola molda, restringe e controla de maneira individualista e o aluno é o sujeito manipulável de todas as regras e normas por ela apresentada. Aprisionado pela Instituição escolar, o aluno se vê acorrentado aos ensinamentos e as verdades constituídas pela mesma, incapacitado de se tornar um ser pensante e livre, produtor de novas normas, orientações, leis ou regras disciplinares.

Se eu ordenasse a um general que se transformasse  
num pássaro, e se o general não obedecesse,  
a culpa não era do general.

A culpa era minha.

(Saint-Exupéry, 2006)

## Cap. III: Disciplina e Regulação: a ação da criança na escola

### 1. Normas de Organização e Funcionamento da Escola

Neste tópico analisaremos os aspectos legais, a estrutura e o funcionamento do ensino nas Escolas de Educação Básica no Brasil à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96, conhecida por Lei Darcy Ribeiro), discutindo elementos que contribuem para a identificação de contradições e elementos presentes na escola e que diretamente interferem sobre o conjunto de normas e práticas de funcionamento do cotidiano escolar

#### 1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: Contexto e Finalidade

A LDBEN/96<sup>4</sup> nos aponta sobre os aspectos legais e os princípios gerais da Educação Brasileira, bem como outros aspectos importantes, tais como finalidades, estrutura, recursos financeiros, formação de professores e plano de cargos e carreiras dos profissionais da Educação.

Promulgada em 20 de Dezembro de 1996, abrange os mais diversos tipos de educação ofertada nas Escolas Brasileiras: Educação Infantil (obrigatória para crianças a partir de quatro anos), Ensino Fundamental (atendendo desde seis anos de idade até aproximadamente até 14 anos), Ensino Médio (estendendo-se para jovens até dezessete anos), bem como outras modalidades como Educação Especial, Indígena, do Campo e Ensino à Distância.

De acordo com esta Lei, é disciplinada a Educação Escolar Brasileira que se desenvolve em instituições próprias e deverá estabelecer vínculos com o mundo do trabalho e a prática social. Em seu Art. 1º Brasil (1996: 01) aponta que:

“a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

---

<sup>4</sup> Leia: Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional

Já agora, a este propósito, parece-nos discutível apontarmos o que entendemos pela abordagem utilizada por Darcy Ribeiro e seus colaboradores ao referirem que a “educação abrange os processos formativos”. Trago para esta discussão a ideia de que a educação como processo formativo não se restringe apenas a processos educativos desenvolvidos na instituição escola como também leva em conta os interesses, necessidades e características dos alunos em outros diversos lugares sociais. E é aí que se situa o pensamento do autor ao continuar apontando, descrevendo, prescrevendo e orientando as escolas em outros artigos da LDBEN/96.

Vale ressaltar que, desde o período em que foi promulgada, várias foram as atualizações ocorridas na LDBEN/96, destacando-se a última atualização em 4 de Abril de 2013, o que representa a democratização do ensino no Brasil. Destacamos alguns pontos importantes para a contextualização deste nosso estudo e que consideramos essenciais para fundamentarmos a temática estudada.

Em seu Art. 2º a LDBEN/96 (Brasil, 1996: 01) destaca a finalidade da Educação Brasileira, apontando que:

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Importa entender que esta proposta a respeito do “pleno desenvolvimento do educando” visa ao desenvolvimento holístico do educando, abrangendo aspectos sociais, políticos e psicológicos, fornecendo meios para o progresso no mercado de trabalho e estudos posteriores, bem como lhes assegurando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. O sentido último do conceito de cidadania é colocado para tentar elucidar alguns questionamentos pertinentes à temática proposta por esta investigação ao tratarmos das Imagens Organizacionais da Prisão Psíquica e da Hipocrisia, levantando outras inquietações sobre o papel da escola: é a escola um lugar onde se exerce esta cidadania? Existem nas nossas escolas espaços para os enfrentamentos, as reivindicações ou lutas de nossos educandos? A preparação e a qualificação para o trabalho é algo que lhes oportunizará emprego num mercado de trabalho tão competitivo, ou exigirá atualização permanente? É a escola quem verdadeiramente promove a preparação para este mercado de trabalho?

Sendo assim, o Art. 3º Brasil (1996: 02) complementa a finalidade acima citada destacando que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na *escola*;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)”.

### 1.2 Da Estrutura da Educação Brasileira e do Cumprimento da Obrigatoriedade

A Educação Brasileira é organizada perante o dever do Estado em garantir, conforme aponta no Art. 4º da LDB (Brasil, 1996: 02):

“I - *educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade*, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)  
a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - *atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Ora, uma das fragilidades de nossa Lei de Ensino reside precisamente na inexistência de uma articulação entre o que entendemos como Educação Democrática, citada entrelinhas em toda a LDBEN/96 e a Imagem Organizacional da Hipocrisia, objeto de estudo desta pesquisa, presente neste parágrafo ao divulgar que se quer uma educação democrática e ao mesmo tempo se define atendimento gratuito e um conjunto de situações, que nos cabe indagar: E o educando que não se enquadra nessas categorias? Não será atendido? E o aluno que está fora da escola regular? Onde então será atendido?

IV - *acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio* para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

V – *acesso aos níveis mais elevados do ensino*, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

Numa curiosa associação entre os questionamentos do item III anteriormente citado e o item V, identificamos mais uma vez a Imagem Organizacional da Hipocrisia ao abordarmos Educação Democrática e acessos aos mais elevados níveis de ensino, “segundo a capacidade de cada um”. Parece-nos presente aqui a Meritocracia, considerando aptos aos níveis mais elevados de ensino apenas os que apresentam capacidade para tal.

VI – *oferta de ensino noturno regular*, adequado às condições do educando;

VII – *oferta de educação escolar regular para jovens e adultos*, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;



VIII - atendimento ao educando, *em todas as etapas da educação básica*, por meio de programas suplementares de *material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde*; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Esta questão, embora seja aqui apresentada de uma forma simples, é extremamente complexa quando fazemos da Escola um lugar de assumir papéis que extrapolam as suas funções. O que então se espera da Escola enquanto Instituição é a sistematização do conhecimento e não o assumir de condições básicas de sobrevivência. Característica forte da Educação Brasileira atual.

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Para que possamos contextualizar o Ensino Básico, objeto de estudo desta pesquisa, destacamos que em relação ao acesso à Educação Básica obrigatória a LDBEN/96 aponta em seu Art. 5º (Brasil,1996: 03) que:

“o acesso à Educação Básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”.

Sendo assim, apontamos que cabe ao poder público, na esfera de sua competência federativa, garantir o acesso e a frequência dos estudantes nas organizações escolares, realizando chamadas públicas, assegurando o acesso ao ensino obrigatório, garantindo o estudo gratuito, criando diferentes formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino nas organizações públicas de ensino.

No Art. 32 (Brasil,1996: 12) é apontado que o Ensino Fundamental obrigatório, tem duração de nove anos, gratuito na Escola Pública, iniciando-se aos seis anos de idade, e tem como

objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, DE 2006):

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Ao utilizarmos esta citação e ao refletirmos especificamente sobre ela, destacamos a importância que os vínculos de família, laços de solidariedade e tolerância recíproca estão associados à temática de nossa pesquisa, visto que consideramos que desta intencionalidade escolar é que podem surgir as normas e os regulamentos escolares.

No que diz respeito à jornada de ensino, a LDBEN/96 destaca em seu Art. 34º (Brasil, 1996: 13) que:

“A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.”

Ao nos referirmos às Instituições privadas, também objeto de estudo desta pesquisa, destacamos que se torna necessário o cumprimento de normas gerais da Educação Nacional previstas nesta lei, bem como autorização de funcionamento e avaliação de qualidade e a capacidade de autofinanciamento.

## 2. Documentos Institucionais de Estruturação e Organização da Escola no Brasil

A Educação Básica Brasileira, vista como um dos alicerces indispensáveis para formação do ser humano, tem seus fundamentos pautados em alguns documentos institucionais importantes e que fazem parte da estruturação e organização das Escolas, tal como aponta a Secretaria de Educação Básica –MEC/ Brasil<sup>5</sup>:

“Atualmente, os documentos que norteiam a Educação Básica Brasileira são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de Junho de 2014. “Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente”.

À luz deste conhecimento, evidenciamos que estes documentos sustentam e estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a Organização e a Estruturação, bem como a Articulação, o Desenvolvimento e os Processos Avaliativos dos Projetos Pedagógicos em todas as Escolas Brasileiras. Inúmeros movimentos sociopolíticos fortaleceram a construção da Educação Brasileira e, nesse sentido, pensar em políticas públicas de Estado para a Educação Nacional, de maneira articulada, níveis (educação básica e superior), etapas e modalidades, em consonância com leis e orçamentos, contribuem para a efetivação social de Educação com qualidade para todos.

Com o intuito de conhecermos um pouco sobre a Construção e a Legalidade de cada documento, optamos por descrevê-los a seguir.

### 2.1 Lei 9394/96 – Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

Já descrita em capítulo anterior de maneira mais detalhada, ressaltamos que a LDBEN 9394/96, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi promulgada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 20 de Dezembro de 1996, e nela estão elencados os princípios gerais da Educação Brasileira, bem como suas finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes educacionais para a carreira dos profissionais da Educação. Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação

---

<sup>5</sup>[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=293&Itemid=358](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358) – Acesso em 07/07/2014.

conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A primeira foi promulgada em 1961 – Lei 4024/61, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

Destaca-se que a LDB 9394/96 é uma Lei que nos orienta na abertura e funcionamento das Escolas, sendo base para a criação e desenvolvimento de outros documentos importantes no funcionamento e na organização da Escola, dentre os quais destacamos o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, documentos estes que estão em consonância com o objeto de estudo desta pesquisa e que serão detalhados a seguir.

## 2.2 Projeto Político Pedagógico

Objeto de estudos de inúmeros profissionais da Educação, o Projeto Político Pedagógico da Escola tem sido pesquisado nos âmbitos nacional, estadual e municipal, buscando a melhoria na qualidade da educação escolar. Em conformidade com esse paradigma, a elaboração e construção deste documento passam a ser compreendidas como a estruturação e organização do trabalho pedagógico da escola. A perspectiva de Veiga ( 2002: 01):

“A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante”.

Em conformidade com a LDB 9394/96, em seus diversos artigos, é então delegada à escola autonomia necessária na construção de um espaço livre e responsável para que a elaboração e a construção deste documento possam direcionar os caminhos que a escola deve seguir, bem como definir e planejar ações de modo a responder as demandas da comunidade. Construir sua própria identidade e caracterizar sua equipe de trabalho nos parece oportunizar a criação histórica de cada sujeito que compõe a escola. Destaca-se também que, pela primeira vez na história da Educação Brasileira, é preocupação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação o detalhamento dos aspectos da organização escolar.

Deparamos, por conseguinte, em nossa investigação com uma relação bastante hipócrita no que se refere à construção e elaboração deste documento. Nas duas escolas

onde realizamos a pesquisa, nos foi evidenciado que seus dirigentes, gestores e professores sabem da importância da construção coletiva deste documento e os caracterizam como um documento que não pode ser visto apenas como um aglomerado de ações ou planejamentos de ensino e atividades diversificadas, muito menos como um documento que dita as regras disciplinares a serem cumpridas. Conseguem perceber claramente que é uma oportunidade que a escola tem de se livrar das amarras conceituais padronizadas existentes no âmbito educacional e então nos parece que passa a ser visto como uma libertação das normas rígidas, delegadas e impostas e suas convicções, crenças e ideologias pedagógicas passam ganhar mais espaço, o que nos remete aos estudos já feitos da Imagem Organizacional da Prisão Psíquica.

Mas por outro lado, têm a consciência de que se torna um documento hipocritamente construído e elaborado em equipe e que quando não é elaborado apenas para cumprimento de uma lei burocrática vinda de um órgão superior, é arquivado e não avaliado periodicamente como seria considerado ideal. Parece-nos evidente que essa exigência da construção e elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola é vista apenas como uma atividade burocrática e formal a ser cumprida, o que fortalece a Imagem Organizacional da Hipocrisia já abordada. Na Escola Pública não nos foi fornecido o Projeto Político Pedagógico, com a justificativa de o mesmo estar em construção. Já na Escola Privada, o documento foi consultado via internet, no que respeita a Missão, Valores, Visão e Diferenciais.

### 2.3 Regimento Escolar

Para o desenvolvimento desta linha de investigação, não poderemos deixar de abordar e caracterizar o Regimento Escolar, documento este que complementa e expressa o Projeto Político Pedagógico da Escola e que também deve ser pensado e construído coletivamente. Poderá portanto considerar-se, conforme afirma Caldieraro (2006, p. 26) que “Regimento Escolar é o documento originado do Projeto Político Pedagógico que disciplina a vida escolar”.

Este documento, embora seja aqui apresentado de uma forma simples, é extremamente complexo aos olhos de nossa investigação. Refletindo sobre a importância que este documento tem no âmbito escolar, salientamos que é na construção em equipe que nos organizamos a fim de buscar qualidade educacional, gratuidade e uma educação para todos, tendo como foco a formação da cidadania crítica e a transformação da realidade escolar. E nesta linha de pensamento salientamos a importância que o

Regimento Escolar exerce na representação da concretude da legislação, estruturando, definindo, delegando, organizando, regulamentando e normatizando as ações do coletivo escolar de forma particular em cada estabelecimento escolar.

Ao iniciarmos a pesquisa solicitamos às Escolas investigadas o documento referente ao Regimento Escolar das Instituições. Na Escola Privada não nos foi permitido a reprodução integral ou parcial do documento, sendo realizado então um estudo minucioso do mesmo a fim de garantir o trabalho reflexivo relacionado às técnicas de recolha de informações e possíveis resultados. Na Escola Pública nos foi dada uma cópia do documento e autorização para reprodução integral ou parcial do mesmo. Datado no ano de 2011, o Regimento encontra-se em vigor, sem nenhuma alteração feita até a presente data. Logo ao iniciarmos o estudo do Regimento nos deparamos com uma situação bastante interessante. Todas as Escolas Públicas do Município de Itajubá trabalham com um único Regimento Escolar, sem se considerar a localização e a realidade de cada comunidade ou bairro nos quais a Escola esteja inserida. Confessamos não partilhar desta perspectiva e consideramos de suma importância que cada estabelecimento de ensino construa, redija e siga normas e regras integradas às peculiaridades de sua escola.

Dada a dimensão do documento, optamos por transcrever apenas partes que se relacionam diretamente com a temática em estudo e refletirmos sobre elas confrontando-as com o que nos apontam as Imagens Organizacionais da Hipocrisia e da Prisão Psíquica, lentes de estudo desta investigação.

No artigo 1, do Título I, das disposições preliminares, nos é apresentado o objetivo deste documento, que aborda: “Fica disciplinada na forma deste Regimento, a Organização Administrativa, Didática e Disciplinar das Instituições de Ensino da Rede Municipal de Educação de Itajubá”.

No Capítulo I, da caracterização, em seu Artigo 6º, aponta que: “Cada Instituição de Ensino Municipal, regida por este Regimento preservará no Projeto Político Pedagógico suas características e especificidades, respeitando as diretrizes e normas vigentes da administração municipal.

Em seu Título II, Capítulo I, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, é elencado no artigo 6º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Logo a seguir, no artigo 8º aponta que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

No Título III, Da Organização Administrativa, Capítulo I da Administração, Seção III Das normas de gestão e convivência pode-se ler: Art. 17 – “As normas e gestão e convivência visam orientar as relações profissionais, comportamentais dos alunos, pedagógicas e interpessoais que ocorrem no âmbito da instituição de ensino e se fundamentarão em princípios de solidariedade, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática”. No mesmo documento, na página 67, do Título VII, da Política Educacional das Instituições de Ensino da Rede Municipal, do Capítulo III, DOS Fundamentos éticos, Políticos e Educacionais, em seu art. 85 lê-se: “As instituições de Ensino Municipal se propõem a desenvolver juntos aos educandos os seguintes fundamentos:

I – A Compreensão do conceito de justiça baseado na equidade e na sensibilidade pela necessidade da construção de uma sociedade justa.

II – A adoção, no dia-a-dia, de atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;

III – Valorização e emprego do diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;

IV – O respeito a todo ser humano independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura;

V – A compreensão de lugar público como patrimônio de todos, cujo zelo é dever de todos;

VI – A atitude de respeito para com todas as pessoas e respeito aos seus legítimos direitos;

VII – A compreensão da necessidade de Leis que definem direitos e deveres;

VIII – O conhecimento da importância e função da Constituição Brasileira;

IX – A disposição para ouvir ideias, opiniões e argumentos alheios e rever pontos de vista possível e desejável;

XII – A atuação de forma colaborativa nas relações pessoais, bem como sensibilização por questões que demandam solidariedade.

Ao avançarmos para o Título X, do Regime Disciplinar, Capítulo II, dos Docentes, Artigo 141 nos é apontado os Deveres dos Professores, conforme descritos abaixo:

1. Elaborar e executar integralmente os programas, planos e atividades da escola no que for de sua competência,
2. Cumprir e fazer cumprir os horários e calendários escolares;
3. Ocupar-se com zelo, durante o horário de trabalho, no desempenho das atribuições de seu cargo;
4. Manter e fazer com que seja mantida a disciplina em sala de aula e fora dela;
5. Comparecer as reuniões para os quais for convocado;
6. Participar das atividades escolares;
7. Zelar pelo bom nome da unidade de ensino;
8. Respeitar colegas, alunos, autoridade de ensino e funcionários administrativos, de foram compatível com missão do educador;

Seguindo o Documento, no item a seguir os docentes incumbir-se-ão de:

- I- Participar da laboração da proposta Politico Pedagógica da Instituição de Ensino;
- II- Elaborar e cumprir o Plano anual de trabalho, segundo a Proposta Política Pedagógica da Instituição de Ensino;
- III- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- Zelar pela frequência dos alunos;
- V- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- VI- Ministras os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, reuniões técnicas pedagógicas, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VII- Colaborar com as atividades e articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No mesmo Título, finalizamos apontando os deveres e direitos dos alunos, bem como as medidas educativas aplicadas pela escola, em seu Capítulo III, artigos 142, 143 e 144.

São deveres do discente:

- I- Contribuir para o bom desempenho dos trabalho desenvolvidos no estabelecimento, cuidando do prestígio da instituição de ensino;
- II- Participar efetivamente das atividades inerentes ao processo educativo;



- III- Integrar-se às atividades escolares, respeitando os princípios da ordem e dos costumes;
- IV- Corresponder satisfatoriamente ao processo de formação de valores, atitudes e boa conduta perante os docentes e a todos os componentes da instituição de ensino;

Serão direitos do discente:

- I- Recorrer às autoridades quando julgar prejudicado seus direitos formativos;
- II- Ser tratado com humanidade e respeito por todos os servidores ou funcionários da Instituição;
- III- Merecer assistência educacional especializada e acordo com suas necessidades pedagógicas e perante as possibilidades da instituição de ensino;
- IV- Apropriar-se de um ensino de qualidade, voltado ao processo formativo;
- V- Ter a garantia do livre acesso às informações necessárias á sua educação, ao seu desenvolvimento como pessoa ao seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo letrado e do trabalho;
- VI- Os gestores das instituições de ensino comunicarão ao conselho tutelar os casos de: maus tratos envolvendo alunos. Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares.

Serão aplicadas as seguintes medidas educativas os alunos, se necessário:

- I- Repreensão Oral pelo especialista e/ou gestor;
- II- Repreensão escrita com presença dos pais e registrada no livro de ocorrência da Instituição de ensino;
- III- Medidas Socioeducativas:
  - §1º- No caso de 5 (cinco) reincidências da repressão previstas no inciso I, o aluno será encaminhado juntamente com os pais ao gestor, que fará a repreensão escrita no livro de ocorrências da instituição de ensino;
  - § 2º - No caso de 3 (três) reincidências da repreensão no inciso II, o aluno será submetido a medidas socioeducativas;
  - § 3º - Na aplicação de medidas socioeducativas a direção /coordenação e/ou o especialistas escolares deverão comunicar os pais e encaminhar o caso ao colegiado para solução adequada.
  - § 4º - A aplicação das medidas socioeducativas deste artigo será registrada e ata com a presença dos responsáveis pelo aluno (se menor) após análise,

discussão e 50% mais um do caso, pelo colegiado, aplicada pelo gestor da instituição de ensino.

§ 5º - Será vedado ao professor suspender o aluno de aula e aplicar-lhe penalidades físicas ou tomar qualquer atitude de constrangimento dos alunos que esteja em contrariedade ao Estatuto da Criança e do Adolescente;

§ 6º - Após serem aplicadas as medidas acima, persistindo o problema, o caso será encaminhado ao Colegiado para ser parecer e autorização de novas medidas tomadas em consenso com os pais.

#### 2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

A criação, implantação e formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, de atribuição Federal, exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), visa a:

“ assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95) razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB”.(Brasil, 2013: 07)

Tem como foco principal o estabelecimento das bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como as modalidades com que podem se apresentar a partir das quais os sistemas federais, estaduais, distritais e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível de escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013: 63) em seu Art. 1º define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, como:

“Conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidade da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado Brasileiro, a família e a sociedade tem de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças,

dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica”.

Um estudo minucioso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica nos mostra a preocupação do documento em ressaltar que a Escola seja vista e concebida como um espaço democrático, longe de coerções, ameaças ou qualquer outro tipo de comportamento que não seja saudável, destacando então um dos nossos objetos de estudo desta investigação, a Imagem Organizacional da Prisão Psíquica. Em seu Capítulo III, Art 55 (Brasil, 2013: 77–78) aponta que:

“A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola mediante:

I – a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã.”

Ainda no mesmo capítulo, destaca a importância de se garantir na escola o estabelecimento de relações interpessoais solidárias, como descrito nos artigos IV e V:

“a construção de relações interpessoais solidárias, devem ser garantidas e geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias) e ainda, instaurar relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de prática esportivas, artísticas e políticas”.

### 2.5- Plano Nacional de Educação – PNE

Esse referido documento foi aprovado e decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pela atual Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, através da Lei nº 13.005, de 25 de Junho

de 2014<sup>6</sup>. Com vigência de 10 anos, a contar da data de publicação desta Lei, o PNE estabelece como diretrizes diversas ações importantes para a qualidade do Ensino Brasileiro e o cumprimento das mesmas passará por um sistema de monitoramento conforme citado no Art 5º (Brasil, 2014b:04):

“a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I - Ministério da Educação - MEC; II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III - Conselho Nacional de Educação - CNE; IV - Fórum Nacional de Educação”.

Destaca ainda que relativamente a todas as ações o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – deverá divulgar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas deste documento.

## 2.5 Constituição da República Federativa do Brasil

A Constituição da República Federativa do Brasil é a lei suprema e fundamental que rege o País. Foi promulgada em 5 de Outubro de 1988, após anos de Ditadura no Brasil. Assegura diversas garantias constitucionais, com o objetivo de dar maior garantia ao cumprimento dos direitos fundamentais. Não temos a intencionalidade de aprofundar a pesquisa sobre este documento, uma vez que o mesmo é visto como um documento de excelência no país e regula direitos e deveres dos Brasileiros.

## 2.6 Estatuto da Criança e do Adolescente

Visando à proteção integral da criança e do adolescente brasileiros, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA é um marco legal e regulatório dos direitos humanos dos mesmos. Foi instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de Julho de 1990 em consonância com a Constituição Federal de 1988. Convirá desde já referir que o ECA é apenas um documento raramente consultado pelas escolas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e

---

<sup>6</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) - Acesso em 02/05/2014.

Regimento Escolar por se tratar de Direitos da Criança e Adolescente e por salientar os Direitos Humanos

Importa entender que os documentos acima citados, legalmente são os responsáveis pela Institucionalização e Organização da Escola no Brasil e necessitam de uma abordagem conceitual e bibliográfica para maior entendimento desta linha de investigação.

"Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas."

(Saint-Exupéry, 2006:70)

### **3 Papel do Professor**

A postura da Escola e dos profissionais nela envolvida evidencia uma série de fatores referentes à temática da Disciplina e Indisciplina no âmbito escolar e exige que ações e medidas tomadas pelos envolvidos no processo educacional possam contribuir para a convivência saudável na escola.

Utilizamos as considerações de Amaral (2000: 01) para iniciarmos uma conversa sobre o Papel do Professor:

“Uma série de fatores referentes à postura dos docentes e discentes em sala de aula contribuem para o surgimento de problemas disciplinares por parte dos alunos.”

Trago para a discussão os inúmeros desafios que o trabalho com a regulação do comportamento da criança nos apresenta e o controle que a disciplina coloca hoje para a sociedade Brasileira, principalmente para a Escola, vista como uma organização responsável pela disciplina e formação de valores. Como abordá-la? Como controlá-la? É papel exclusivamente do Professor? A Direção da Escola não apresenta a sua parcela de responsabilidade frente à regulação do comportamento da criança? É o professor o único a ter que assumir a responsabilidade desta tarefa na escola? Abordado anteriormente o conceito de Disciplina e Indisciplina, consideraremos aqui que disciplina é um aglomerado de normas e regras que nos apoiam no bom funcionamento da organização escolar e em conformidade com esse paradigma, apontamos que disciplina se faz presente no espaço escolar se vinculada aos bons relacionamentos existentes na escola, principalmente entre professores e alunos. Como se relacionam, como se expressam, como trocam informações e pontos de vista são ações que se bem cuidadas contribuem para que a disciplina se faça presente nas aulas e nos espaços escolares.

Diante das causas e implicações geradas pela disciplina, o professor é desafiado a pensar, refletir, propor, trocar, discutir e repensar diariamente diferentes estratégias com intencionalidade pedagógica para lidar no cotidiano escolar e re-conceituar o que considera ser comportamento desejado. Reportamo-nos ao que Silveira (2009: 02) aponta para o re-conceituar indisciplina: “é preciso que os profissionais da educação não mais considerem a indisciplina como “um problema de comportamento”, conceito este que precisa ser superado!”

Deparamos, por conseguinte, com uma relação bastante angustiante vivenciada pelos professores em espaços escolares. A falta de perspectivas sobre como lidar e o que fazer com as situações que geram diferentes posicionamentos e atitudes indisciplinados, geram sentimento de impotência aos profissionais da Educação ou até mesmos comportamentos diferenciados a cada situação: em alguns momentos são autoritários, em outros liberais, ora conformistas, ora desorientados! Cabe, portanto aos Professores realizarem uma reflexão diária acerca das relações estabelecidas com seus pares e alunos e das interações que constituem as mesmas.



“- Majestade... eu vos peço perdão por ousar interrogar-vos...

- Eu te ordeno que me interrogues – apressou-se o rei a dizer.

- Majestade... sobre quem reinais?

- Sobre tudo – respondeu o rei, com uma grande simplicidade.

- Sobre tudo?

O rei, com um gesto simples, indicou seu planeta, os outros planetas, e também as estrelas.

- Sobre tudo isso?

- Sobre tudo isso... - respondeu o rei.

Pois ele não era apenas um monarca absoluto, era também um monarca universal.

- E as estrelas vos obedecem?

- Sem dúvida – disse o rei. – Obedecem prontamente. Eu não tolero indisciplina.”

(Saint-Exupéry, 2006:37)

#### 4 A disciplina e a Indisciplina no contexto educativo

A indisciplina na escola tem sido alvo de inúmeros estudos e pesquisas, assumindo assim um lugar importante no que se refere às preocupações sociais. Analisar a questão da regulação do comportamento da criança do ensino básico parece-nos um fenômeno social que desperta grande preocupação na escola e se repete ao longo da História da Educação, especificamente no trabalho desenvolvido pelos professores e a noção das representações que os mesmos têm acerca da indisciplina no cotidiano escolar. Destaca-se que este assunto tornou-se nas últimas décadas uma grande preocupação não só dos professores, como também pais e, de um modo geral, todos os envolvidos e interessados nos problemas inerentes à escola.

“Falta de disciplina”, “maus comportamentos”, “não cumprimento das regras”, “agitação”, “castigos”, “punição”, “falta de limites”, parece-nos palavras muito comuns e sempre pronunciadas na escola por professores, diretores, especialistas e funcionários do sistema educativo. São, sem sombra de dúvida, a grande preocupação das escolas no mundo todo, visto que acabam por prejudicar o bom funcionamento das organizações educativas e comprometem, de certa forma o processo de aprendizagem. Nesta perspectiva Veiga (1999: 13) citado por Ventura (2002: 44) aponta que a indisciplina é vista como “uma transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola.

Diante desta situação, inúmeras inquietações nos acompanham ao analisarmos a questão do controle da disciplina dos alunos pelos professores: Como os professores percebem a disciplina na escola no que se refere aos documentos existentes e as práticas utilizadas? Como são as relações estabelecidas entre os professores e alunos no que se diz respeito ao controle e à regulação do comportamento na escola e a indisciplina? O que os professores compreendem por indisciplina e disciplina escolar? Quando a punição se faz presente na escola e de que maneira são vistas pelos professores? A fim de buscarmos respostas para algumas de nossas inquietações damos respostas a estas e outras questões que eventualmente se levantem, entrevistamos diretores, vice-diretores, especialistas e professores do 1º e 2º anos e consultamos os documentos oficiais da escola (Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, cadernos de atas e reuniões e participamos de Conselhos de turma) e para relatar e analisar os resultados destas entrevistas recorreremos à análise de conteúdo que será apresentada logo a frente.

Para fundamentarmos as possíveis respostas e análises à essas inquietações nossa abordagem histórica acerca das definições de indisciplina/disciplina tiveram como

base os estudos de Maria Teresa Estrela (1996 e 2002), João da Silva Amado e Isabel Pimenta Freire (2002).

Historicamente, o conceito de disciplina aparece intimamente relacionado com a noção medieval de castigo e punição, sendo que só mais tarde é que adota o sentido de ramo do conhecimento ou matéria de estudo (Estrela, 2002: 13–14).

De acordo com a mesma autora (2002: 17) o termo disciplina “tem assumido ao longo dos tempos diferentes significações: No século XI é sinónimo de punições, estrago, dor; já no século XVI é designado instrumento de punição, flagelador, mortificador. No século XVI, o conceito é empregado como sinónimo de instrução direcção moral e influência, regra de conduta para fazer reinar a ordem numa colectividade, obediência a essa regra”. Sendo assim, ao tratarmos do termo indisciplina nos referimos a tudo o que é inverso ao que se considera disciplina.

De carácter polissêmico, é evidente que os termos disciplina e indisciplina quando pensados na organização escolar estão associados ao cumprimento ou não cumprimento de regras, normas e regimentos, atitudes perturbadoras, falta de limite e problemas de relacionamento.

Amado & Freire (2002: 07) afirmam que:

“indisciplina e disciplina estão associados à necessidade de os seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração da cada pessoa no grupo-classe, e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que troem os comportamentos previsíveis”.

Ao nos referirmos ao contexto escolar, a noção de indisciplina aparece em estreita relação ao fator subjetivo de seus intervenientes, de acordo com a representação social que cada sujeito têm no que se refere ao conceito de disciplina/indisciplina: o que para um professor pode ser considerado como indisciplina, para outro, pode não ter a mesma conotação, o mesmo significado. Daí a nossa investigação na regulação do comportamento da criança pelo professor. Como cada professor reage mediante as situações cotidianas escolares, visto que os fenômenos da disciplina/indisciplina manifestam-se dos mais diversos modos e graus de intensidade, e tem como base inúmeros fatores que os justificam? O que é definido como comportamento aceitável ou não num contexto escolar?

À luz desse conhecimento Sampaio (1998: 5) destaca que:

“para se compreender o que é indisciplina, a escola tem de entender-se primeiro sobre a disciplina, isto é, sobre um conjunto

de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto”.

Evidencia-se que apesar das diversas maneiras de interpretarmos os conceitos referentes à disciplina/indisciplina, traços comuns são destacados por todos os estudiosos do tema: todos apontam que a indisciplina é o não cumprimento de regras ou normas pré-estabelecidas num determinado contexto social e que no nosso caso, colocam em causa o funcionamento da escola. Mais uma vez a representação que cada professor tem em relação ao que pode ser um comportamento aceitável ou um comportamento intolerável é evidenciada, cabendo à escola buscar o estabelecimento de critérios e procedimentos homogêneos em relação a essas questões, para que a mesma possa avançar com medidas de controle disciplinar. Buscando compreender de maneira mais acentuada a origem da disciplina e indisciplina no contexto educativo, nos apoiamos nos estudos de Ventura (2002: 45–46) que nos relata que:

“a grande maioria dos problemas de indisciplina que ocorrem nos estabelecimentos educativos, independentemente do nível de ensino têm a sua origem numa gestão menos conseguida da disciplina ao nível do espaço sala de aula”.

Diante desta contribuição de Ventura, nos deparamos com as observações realizadas em sala de aula e constatamos que quanto maior a regulação do comportamento da criança em sala de aula, mais fácil o controle dos mesmos em outros espaços escolares. O trabalho com regras, combinados, contrato didático ou normas realizados com os alunos em sala de aula são vistos como grandes instrumentos de trabalho que se bem desenvolvidos nos dão subsídios para um trabalho mais seguro em outros ambientes escolares. De acordo com o mesmo autor (2002b: 47) “é essencialmente na dimensão *mezzo* do espaço da sala de aula que a sua aprendizagem de sociabilidade e de cidadania será mais rica e as tensões nos outros espaços do estabelecimento de ensino serão menores”. Sendo assim vale destacar a importância de se considerar e entender a indisciplina no contexto onde ocorrem, nas ações, normas e regulamentos dos professores na intenção de ministrar suas aulas e atingir os objetivos previstos, sendo considerada no contexto didático pedagógico das relações professor-aluno. Dessa forma a corrente mais marcante de Estrela (2002: 89) é o “classroom management” em que a autora refere-se à “organização da aula” ou, conforme Amado (2000: 27) gestão da aula”.

Deste modo, buscamos compreender os diferentes olhares dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, descrevendo suas percepções sobre os fenômenos

disciplina/indisciplina, sem julgamentos ou juízos de valor, mas no intuito de entender e compreender um e outro.

## **Parte II: Estudo Empírico**

### **Metodologia**

A construção do referencial metodológico servirá de base para a elaboração da pesquisa e, sobretudo a partir dos estudos desenvolvidos no campo das Imagens Organizacionais da Escola em articulação com as contribuições da Administração, da Sociologia, da Antropologia e da Pedagogia, na perspectiva crítico-dialética.

Os estudos evidenciam que a escolha adequada de um método para desenvolver o trabalho de pesquisa é de suma importância para a consolidação dos objetivos propostos no estudo, pois conforme afirma Chizzotti (2006: 19) “a ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir do processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade”.

Optou-se pela pesquisa qualitativa, que se caracteriza, conforme Minayo et al (2004: 21–22) como uma pesquisa que

“(...) possibilita valorização do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Tal premissa reforça a ideia desta pesquisa que não busca a enumeração ou a medição de comportamentos e não contará com instrumentos estatísticos para análise dos dados obtidos. Como pesquisa de cunho qualitativo, necessitará da obtenção de dados descritivos, após contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. Parece-nos pertinente a compreensão dos fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e daí a interpretação dos fenômenos observados. Até porque, se utilizarmos dos estudos de Luís Pardal e Lopes (2011: 26) para justificarmos a escolha da metodologia de cunho qualitativo, destacamos como características desta metodologia os seguintes aspectos: “a investigação qualitativa apresenta referências diversas: sociológica compreensiva, interacionismo simbólico, fenomenologia; dá ênfase na ação social dos indivíduos, na criação de estruturas sociais e na complexidade social; demonstra preocupação com a compreensão dos acontecimentos e com a valorização dos significados; suas generalizações são naturalistas e analíticas, valorizando a

transferibilidade; apresenta diversidade de modelos de recolha e tratamento de dados, incluindo se necessário a quantificação; dá enorme ênfase no processo de investigação, na compreensão do fenómeno a partir do interior e valoriza a sensibilidade do investigador”. Características estas, que estão de acordo com a proposta de investigação desta pesquisa.

Nessa mesma perspectiva, Godoy (1995: 57–63) aponta que a pesquisa qualitativa ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera também um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, conforme citado abaixo:

- a) O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) O carácter descritivo;
- c) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- d) O enfoque indutivo.

Ainda nesta mesma linha de pensamento, Flick (2005: 01), destaca que “a investigação qualitativa vai se firmando no campo das Ciências Sociais e da Psicologia e dispõe de uma grande variedade de métodos, cada um dos quais parte de premissas diferentes e prossegue diferentes objetivos e cada um deles tem por base uma ideia específica do seu objeto”. Reforça ainda que a investigação qualitativa é particularmente importante para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida (2005: 02).

Trazendo as considerações acima citadas para a nossa investigação, pretende-se escolher um método que permita identificar e destacar o olhar, a percepção dos professores do 1º e 2º anos das escolas em estudo, sobre a Regulação do Comportamento da Criança do Ensino Básico, identificando que tipo de organização é a escola no âmbito desta problemática e se as Imagens Organizacionais da Hipocrisia e Prisão Psíquica estão presentes no cotidiano escolar. Optou-se então pelo Estudo de Caso, recorrendo à investigação qualitativa.

## Opção Metodológica: Estudo de Caso

Estudos revelam que o “Estudo de caso” contribui muito para o desenvolvimento das pesquisas científicas. O estudo de caso constitui uma estratégia de pesquisa utilizada nas Ciências Sociais com bastante regularidade. Concordamos com a afirmação de vários estudiosos quando apontam que é a estratégia mais utilizada quando se pretende abordar questões de natureza explicativa como conhecer o “como?” e o “por quê?”, razões que nos fortalecem na busca de respostas para as indagações desta investigação.

Destaca Yin (2001: 26) que:

“quando o investigador detém escasso controle dos acontecimentos reais ou mesmo quando este é inexistente, e quando o campo de investigação se concentra num fenômeno natural dentro de um contexto da vida real, neste caso a observação de escola e professores, o uso da metodologia do Estudo de Caso se faz pertinente”.

Miarale (2008: 85) afirma que é possível através do Estudo de Caso atingir “uma visão em profundidade de processos educacionais na sua complexidade contextual”. Diante desta perspectiva, o Estudo de caso pode ser um grande instrumento de pesquisa para prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas práticas educativas. Vale ressaltar que tais pesquisas exigem domínio de instrumentos, disponibilidade de tempo e enquadramento teórico adequado, para que não trabalhem com o simplismo e pode ser uma pertinente contribuição para uma problemática e depois continuado num trabalho de investigação mais abrangente.

Destacamos também a abordagem de Stake (2005: 15), que destaca que “inúmeras são as contribuições oportunizadas pelo Estudo de caso, dentre elas destacamos que o Estudo de caso nos permite prestar atenção aos problemas concretos e cotidianos de nosso dia-a-dia escolar”. “O caso pode ser um menino, pode ser um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais preocupados com uma situação relativa à infância” O mesmo autor mostra que Estudo de caso procura captar a complexidade de um ‘sistema’, na sua atividade: “O caso é um sistema integrado. Não é necessário que as partes funcionem bem, os objetivos podem ser irracionais, mas é um sistema”. No nosso caso, observar a Regulação do Comportamento da Criança do Ensino Básico diretamente e através da análise documental é tentar captar a complexidade desta problemática no cotidiano escolar.



À luz deste conhecimento Yin (2001: 381) nos mostra em suas pesquisas que o trabalho com Estudo de caso leva a fazer “observação direta e a coligir dados em ambientes naturais”, o que é diferente de confiar em “dados derivados” (resultados de testes, estatísticas, respostas a questionários). Exemplos: conhecer um diretor de escola com bom desempenho, uma greve de professores, ou a vida diária numa escola. O mesmo autor (1994: 13) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos e que contribui de forma inigualável para a compreensão dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, pois permite uma investigação que preserva as características holísticas dos fenómenos da vida real.

Autores diversos apontam características que ajudam a definir a investigação “Estudo de caso”. Em sua maioria, herdamos características da investigação qualitativa e esta parece ser uma posição dominante dos autores estudados. Nesta investigação, pretendemos utilizar a pesquisa qualitativa como uma maneira de orientar e investigar a dinâmica existente na escola em torno das imagens organizacionais da hipocrisia e prisão psíquica.

A metodologia do Estudo de Caso será realizada visando compreender, analisar, descrever, elucidar, explicar e dar respostas acerca de situações vivenciadas e contextualizadas no cotidiano escolar, aproximando-a da vida diária do docente e do seu trabalho diário, com olhar específico para a Regulação do Comportamento da Criança do Ensino Básico. Nesta investigação, os dados recolhidos são “designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”, Bogdan (1994: 16).

Trazendo as considerações que Pardal e Lopes (2011: 33) apresentam sobre Estudo de caso, destacamos, conforme afirmam os autores, que inúmeras são as definições, caracterizações e tipificações apresentadas para o Estudo de Caso. Entretanto, os mesmos autores, após estudos e pesquisas realizadas sobre esta metodologia, definem que:

“Os estudos de caso correspondem, em síntese, a um modelo de análise intensiva de uma investigação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”.

São, por isso, diversas as razões que nos fizeram escolher o Estudo de caso como metodologia desta investigação.

## **2.Técnicas de recolha e tratamento de dados**

A recolha de dados é uma etapa de grande importância para o desenvolvimento da investigação, visto que as decisões do investigador influenciam no tipo de dados obtidos.

Sampieri, et al,( 2006: 205) destaca que a recolha de dados implica:

- a) “Selecionar um instrumento ou método de coleta de dados entre os disponíveis na área do estudo, na qual está inserida nossa pesquisa, ou desenvolver uma”. Abordado dessa forma, destaca que esse instrumento deve ter validade e ser confiável; de contrário, não podemos nos basear em seus resultados;
- b) “Aplicar esse instrumento ou método para coletar dados, isto é, obter observações, registros ou medições de variáveis, acontecimentos, contextos, categorias ou objetos que são de interesse para o nosso estudo”;
- c) “Preparar observações, registros e medições obtidas para que sejam analisadas corretamente”.

Pardal e Lopes (2011: 71) nos alertam sobre a escolha das técnicas, ressaltando que “as técnicas não configuram autonomia em relação ao método. É ele que as selecciona e as articula: a decisão tomada por uma ou outra (s) técnica (s), entre a diversidade de técnicas existentes, é função da (s) hipótese (s) de trabalho e decorre do corpo de indicadores pertinentes definidos para o estudo”. Destacamos assim que as técnicas precisam ser sempre analisadas de maneira a garantir o desenvolvimento da investigação e viabilizar a realização da pesquisa. Entretanto vale destacar que uma das formas de garantirmos a validade da pesquisa qualitativa está em buscar, criar e combinar outras técnicas. Podemos optar por entrevistas, análises de documentos, grupos de estudos, registros fotográficos, observação, dentre outros.

À luz desse conhecimento, Lüdke e André (1986: 90) destacam que:

“[...] o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados”.

Neste sentido, no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, e em consonância com os objetivos propostos a essa investigação, as técnicas escolhidas para

o desenvolvimento desta mesma e a coleta de dados serão: Análise Documental, Observação, Técnica do Grupo Focal e Entrevista.

### 2.1 Análise Documental

A nossa investigação inicia-se com análise documental, instrumento de grande valia para conhecer, reconhecer, compreender e analisar a Escola como organização.

Diversos documentos foram consultados e analisados que nos possibilitaram maior conhecimento da Organização Escolar. Iniciamos pelo Projeto Político Pedagógico da Escola em consonância com o Regimento Interno da Instituição. Analisamos também o Caderno de Ocorrências da Direção da Escola, o livro de Atas da Associação de Pais e a Ficha Individual das turmas estudadas.

Destacamos que as análises minuciosas e criteriosas destes documentos nos deram base para justificar a dimensão qualitativa na recolha de dados na presente investigação, facilitando assim responder à questão norteadora desta pesquisa.

### 2.2 Observação

A observação pode ser utilizada como procedimento científico, visto que “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador”, conforme afirmam Pardal e Lopes (2011: 71). Neste sentido, Chalmers (1996: 46) relata que podemos trabalhar com duas suposições ingênuas acerca da observação científica: “uma afirma que a ciência começa com a observação, e em contraponto, outra indica que a observação produz uma base firme e objetiva da qual o conhecimento pode ser derivado”.

Essa técnica é uma das mais antigas utilizadas no âmbito da Ciências Sociais, que ainda continua contribuindo para inúmeras investigações. Entretanto, o planejamento desta técnica tem papel importante para que a veracidade das ações observadas seja validada. A observação como técnica científica, planejada e controlada é capaz de nos oferecer informações ricas e necessárias para respondermos às inquietações que fazem parte da investigação.

Pardal e Lopes (2011: 72–73) destacam que a observação comporta diferentes modalidades, e nas Ciências Sociais, duas dentre elas se destacam: uma tem por base o grau de estruturação com que se apresenta e a outra é função do tipo de participação do observador na realidade estudada. Podem ser classificadas então em Observação não estruturada e Observação estruturada.

Optamos pela Observação estruturada, onde o investigador opera com elementos sistematizados, considerados relevantes para a compreensão do fenômeno em estudo, recorrendo a meios técnicos aperfeiçoados que possibilitem um nível elevado de precisão. Os mesmos autores alertam que a Observação estruturada – sistemática – é a única que viabiliza o rigor da investigação, tornando possível o controle de validade e limitando eventuais distorções de análise.

### 2.3 Grupo Focal

A Técnica do Grupo Focal vem sendo empregada desde 1920, utilizada primeiramente como Técnica de pesquisa em Marketing. Na década de 1950, Robert Merton faz uso desta técnica para estudar as reações das pessoas em propagandas de guerra e nos anos de 1970 e 1980 o uso dos grupos de discussão como fonte de informação em pesquisa torna-se mais comum em áreas particulares. É a partir de 1980 que há a preocupação em adaptar essa técnica ao uso na investigação científica, conforme aborda Gatti, (2005: 08):

“a utilização do Grupo Focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. É um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em Ciências Sociais e Humanas”. (ibid, 2005, p. 08)

De acordo com Powell e Single (1996: 499), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Abordado dessa forma, podemos considerar que Grupo Focal propicia a identificação de tendências, uma vez que o foco vem mostrar e desvendar problemas, compreendendo e não inferindo nem generalizando, mas permitindo a reflexão em busca do que é essencial. E é aqui que as nossas inquietações se encaixam.

Percebemos que o maior objetivo do Grupo focal é a coleta de dados através da interação grupal, e que deve orientar-se pela aderência da mesma aos objetivos do estudo e a relevância dos dados que com ela pode obter para o problema da pesquisa. Motivos que nos fazem escolhê-la como uma das técnicas para o estudo em questão por favorecer o flagrante de um certo modo de compartilhar ideias.

À luz desse conhecimento, Morgan e Krueger (1993: 3–9) destacam que:

“a pesquisa com Grupos Focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos. Acrescenta que o Grupo Focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”.

Evidencia-se, entretanto, que o trabalho com Grupo Focal permite compreender alguns processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender as práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, constituindo, de acordo com Gatti (2005: 11):

“uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado”.

Sendo assim, destaca-se que o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados, conforme afirma Mannig, (1979: 668). Daí o foco de nossa investigação apenas nas turmas do 1º e 2º anos do Ensino Básico.

Declaramos então que a Técnica de Grupo Focal foi aplicada aos professores do 1º e 2º anos do 1º Ciclo, das duas escolas em estudos, da cidade de Itajubá – MG, totalizando 2 encontros com cada grupo, onde toda a dinâmica foi gravada e transcrita para análise, contando com dois professores observadores que nos apoiaram no olhar criterioso da participação dos envolvidos.

## 2.4 Entrevista

Com objetivo de complementar a busca por dados relevantes na pesquisa em estudo através da Técnica do Grupo Focal e associá-la a outro método a fim de garantir a validade da pesquisa qualitativa, faremos uso nesta investigação também da Entrevista.

Os estudos confirmam que a entrevista pode desempenhar um importante papel, combinando-se, num trabalho científico, com outros métodos de coleta de dados e possibilita a obtenção de informações valiosas e ricas para a investigação. Presentes nos Métodos de Entrevista, os processos de comunicação e interação corretamente valorizados permitem ao investigador, conforme Pocinho (2012: 97):

“retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e variados. Caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores, e por uma fraca diretividade por parte daquele”.

Foram realizadas 6 entrevistas semiestruturadas, contando com 1 diretor e 1 coordenador pedagógico da Rede privada e 1 diretor, 1 vice-diretor, 2 especialistas da Rede pública de ensino, com a duração média de 1 hora e meia a fim de complementar a coleta de informações necessárias e enriquecê-las no estudo proposto.

Richardson (1999: 207) aponta que:

“o termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas”.

Considerando estes aspectos, não há dúvidas de que a entrevista é ideal numa perspectiva compreensivo-interpretativo, conforme afirmam Parda e Correia (2011: 65-66). Assim não será difícil compreender a atuação dos agentes da investigação na Regulação do Comportamento da criança no dia-dia escolar.

Dentro da perspectiva adotada, destacamos o que Flick (2005: 95) aborda sobre o uso da entrevista semiestruturada: “a vantagem do uso da entrevista semiestruturada reside na melhoria da comparatividade e da estruturação dos dados, pelo uso do guião da entrevista, principalmente quando o objectivo da colecta de dados são as afirmações concretas sobre um assunto”.

Visando relacionar e comparar as informações e resultados obtidos através da Análise Documental, da Técnica do Grupo Focal e da Observação, a entrevista nos apoiou nesta investigação.



### **3 . Caracterização do caso**

#### **3.1 Caracterização do contexto educativo e do contexto de investigação**

O contexto de investigação deste estudo centra-se no Estudo de Caso de duas Escolas – uma pública e outra privada da cidade de Itajubá – MG, Brasil, que terão, por questões éticas, seus nomes preservados, utilizando-se das nomenclaturas EP para Escola da Rede Pública e EPR para a Escola da Rede Privada e é composto de 1 entrevista com os Diretores, 1 com o Vice diretor, 1 com as especialistas das respectivas escolas, 2 sessões da Técnica de Grupo Focal (uma em cada escola) realizadas com os professores do 1º e 2º anos da Educação Básica.

Foram escolhidas apenas duas Escolas por uma questão de delimitação do estudo, visando à compreensão das práticas educativas vivenciadas por elas, e para aumentar os níveis de eficiência da investigação durante o tempo previsto para o seu desenvolvimento.

A Escola EPR situa-se num contexto socioeconômico favorável, frequentada por alunos de classe média e alta, com acesso à cultura e a outras atividades educacionais extra. Localiza-se em uma zona comercial e residencial, próxima ao Centro da cidade. Nota-se crescimento satisfatório em relação à população ativa. A ocupação profissional dos pais desta escola centra-se essencialmente no atendimento da Saúde e Justiça.

Já a Escola EP mantém-se num padrão socioeconômico não muito favorável, salvo exceções. Seus alunos não têm acesso a outras atividades extra-escolares e nem mesmo a atividades culturais que não sejam promovidas pela Escola. As famílias auferem baixos rendimentos e possuem nível cultural insatisfatório. Existe alto índice de pais desempregados. A região onde está localizada é mais afastada do Centro da cidade, contando com algumas habitações de luxo.

Abaixo apresentamos um quadro comparativo que caracteriza as Escolas pesquisadas.

**Quadro 3 – Caracterização do Contexto de Investigação**

Aspectos importantes	EP – Escola Pública	EPr – Escola Privada
Meio	A escola está inserida na Zona Urbana, porém num bairro de Periferia.	A escola está inserida na Zona Urbana, Centro da cidade.
Famílias	As famílias são compostas por indivíduos de classe social baixa, na maioria desempregados, pobres, com limitações financeiras e o nível de escolaridade dos progenitores dos alunos é baixo.	As famílias são compostas por indivíduos de classe social média e alta, empresários, médicos sem limitações financeiras e o nível de escolaridade dos progenitores dos alunos é superior.
Participação da família na Escola	A participação da família na Escola é razoável, mas ela não apresenta expectativas quanto ao percurso escolar dos filhos.	A participação da família na Escola também é razoável, entretanto apresentam altas expectativas quanto ao percurso escolar dos filhos.
Instalações da Escola	A escola foi construída pela Prefeitura Municipal de Itajubá, com recursos do Governo Federal, no ano de 1965. Suas instalações são boas e recebe manutenção constante da Secretaria Municipal de Educação.	A escola foi construída no ano de 1908, pela mantenedora da mesma e suas instalações são consideradas satisfatórias, com manutenção constante.
Alunos	São oriundos do próprio bairro. Alguns vivem em	Os alunos são oriundos dos diferentes bairros da cidade e

	situações consideradas de risco e necessitam de ajudas básicas como alimentação.	não apresentam nenhum tipo de ajuda básica.
Atendimento da Escola	A escola atende 287 alunos referentes à Educação Infantil e alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos).	A escola atende 986 alunos referentes à Educação Infantil, alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e do Ensino Médio (1º e 2º Colegial).
Recursos Humanos	A escola é composta por 12 docentes incluindo diretores e vice-diretores, 3 especialistas da educação (supervisores escolares), 5 serviços gerais (guardas, faxineiros e cozinheiros)	A escola é composta por 56 docentes incluindo diretores e vice-diretores, 4 especialistas da educação (supervisores escolares), 16 serviços gerais (guardas, faxineiros e cozinheiros)
Mantenedora	A escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Itajubá, com verbas do Governo Federal e recursos próprios.	A escola é mantida por uma entidade privada.

Fonte: Abordagens retiradas da Análise Documental

A escolha por estas Escolas e por este contexto de investigação foi definida com base em critérios educacionais e profissionais considerados relevantes e significativos para a investigadora, além do fato de as escolas demonstrarem abertura e disponibilidade para contribuir com esta pesquisa.

Vale a pena destacar que os critérios profissionais em relação à EP dizem respeito ao desejo de conhecer ainda mais o Sistema Público Municipal, local de trabalho da pesquisadora, e a EPR por ter sido a Escola onde a investigadora cursou os 1º e 2º anos da Educação Básica. Por essas razões, a pesquisa com o tema “Regulação dos Comportamentos da Criança do Ensino Básico: hipocrisia ou prisão psíquica” deve ser cada vez mais minuciosa, detalhada e intensa, a fim de trazer respostas mais fundamentadas para esse tipo de público.

Algumas características consideradas relevantes para este estudo foram levantadas pela investigadora como informações necessárias para a compreensão das realidades onde as escolas estão inseridas, conforme listadas abaixo.

### Recursos Humanos

#### *i. Alunos da Escola Privada*

Referimos anteriormente aos alunos desta Escola, vindos de bairros mais luxuosos da cidade. O número de alunos é de 18 por turma, caracterizando-se duas turmas de 1º ano e duas turmas de 2º ano. A oferta educativa é significativa se consideramos o elevado número de Escolas Privadas existentes na cidade de Itajubá.

#### *ii. Alunos da Escola Pública*

Por sua vez, os alunos da Escola Pública são oriundos de diversos bairros da cidade. O número de alunos também é de 18 por turma, caracterizando-se duas turmas de 1º ano e duas turmas de 2º ano.

Os quadros 5 e 6, apresentados a seguir, representam o número de turmas (1º e 2º anos) e o número de alunos por turma (1º e 2º anos) das Escolas investigadas, bem como o número de alunos que compõe cada turma nas respectivas escolas.

**Quadro 4** – Número de turmas existentes nas Escolas investigadas

Número de Turmas	Turmas de 1º e 2º anos Escola Privada	Número de Turmas	Turmas de 1º e 2º anos Escola Pública
2	Turmas de 1º ano	2	Turmas de 1º ano
2	Turmas de 2º ano	2	Turmas de 2º ano

**Quadro 5** – Número de alunos por turma nas Escolas investigadas

Número total de Alunos	Escola Privada do 1º e 2º anos	Número total de Alunos	Escola Pública do 1º e 2º anos
36	Turmas de 1º ano	36	Turmas de 1º ano
36	Turmas de 2º ano	36	Turmas de 2º ano

iii. Corpo Docente

iv. Corpo Docente da EPR

O Corpo Docente da EPR é constituído por um número elevado de professores, totalizando 56 profissionais, visto que a Escola oferece desde Educação Infantil ao Ensino Médio. Contudo, para a nossa investigação, selecionamos apenas os 6 professores que participaram da pesquisa, especificamente os dos 1º e 2º anos da Educação Básica.

**Quadro 6** – Número de Professores dos 1º e 2º anos da Educação Básica da Escola Privada.

Número total de professores dos 1º e 2º anos da Educação Básica da EPR	Número de professores selecionados dos 1º e 2º anos da Educação Básica da EPR
56	6 professores selecionados

v. Corpo Docente da EP

O Corpo Docente da EP é constituído por 12 de profissionais, uma vez que a Escola oferece desde Educação Infantil ao Ensino Fundamental 1. Contudo, para a nossa investigação selecionamos apenas 5 professores que participaram da pesquisa, sendo que 1 destes trabalha tanto na turma de 1º ano como na turma de 2º ano.

**Quadro 7** – Número de Professores dos 1º e 2º anos da Educação Básica da Escola Pública.

<b>Número total de professores dos 1º e 2º anos da Educação Básica da EP</b>	<b>Número de professores selecionados dos 1º e 2º anos da Educação Básica da EP</b>
12	5 professores selecionados

*vi. Pessoal Não Docente*

Consideramos Pessoal Não Docente, os Diretores, Vice-diretores e Especialistas das Escolas em estudo, que participaram de nossa investigação.

*vii. Pessoal Não Docente da EPR*

Fazem parte do Corpo Não Docente da EPR: 1 Diretor Escolar e 1 Coordenador Pedagógico. Ressalta-se que destacamos nesta investigação apenas o Pessoal Não Docente que participou desta pesquisa.

**Quadro 8** – Pessoal Não Docente da EPR

<b>Número total de pessoal não Docente da Educação Básica da EPR</b>	<b>Número de pessoal não Docente selecionados dos 1º e 2º anos da Educação Básica da EPR</b>
4	2 não Docentes selecionados

*viii. Pessoal Não Docente da EP*

Fazem parte do Corpo Não Docente da EP: 1 Diretor Escolar, 1 Vice –diretor e 2 Especialistas da Educação intituladas de Supervisoras Pedagógicas.

**Quadro 9** – Pessoal Não Docente da EP.

<b>Número total de pessoal não Docente da Educação Básica da EP</b>	<b>Número de pessoal não Docente selecionados dos 1º e 2º anos da Educação Básica da EP</b>
4	4 não Docentes selecionados

### **3.2 Caracterização dos Sujeitos da Investigação**

Uma parcela significativa de profissionais nos ajudaram no desenvolvimento desta investigação e a sua escolha foi determinante para a temática da investigação.

Destacamos que, antes de realizar qualquer solicitação ou convite aos Profissionais das Escolas em estudo, foi contactado no caso da EP o Secretário Municipal de Educação e na Escola EPR o Diretor geral, a fim de autorizar o desenvolvimento da pesquisa. Após a liberação dos dirigentes responsáveis, a pesquisadora procedeu ao levantamento do número de profissionais que iriam participar da pesquisa. O consentimento dos Dirigentes foi imediato, ressaltando a importância do estudo para os Professores envolvidos e para as escolas.

A população-alvo desta investigação é formada pelos 2 Diretores (1 da EP e 1 da EPR), 1 Vice-diretor (EP), 3 especialistas (sendo 2 da EP, intituladas de Supervisoras Pedagógicas e 1 da EPR, intitulada de Coordenadora Pedagógica), 5 professores da Escola Pública, sendo que 1 professor trabalha tanto na turma de 1º ano como na turma do 2º ano, 6 professores da Escola Privada, sendo que 2 trabalham tanto nas turmas de 1º ano como nas de 2º ano. Conforme já citado, o estudo pretendia envolver os professores dos 1º e 2º anos do Ensino Básico e os Dirigentes das Escolas. Então optamos por verificar a participação de todos os envolvidos nesta faixa etária de pesquisa e verificarmos se estavam disponíveis para colaborar com esta investigação e então, garantir o início dos trabalhos. A aceitação voluntária dos envolvidos facilitou a imersão da investigadora no ambiente natural das duas escolas em estudo e a todos envolvidos foi garantida a ética na investigação bem como o anonimato e a utilização do material coletado apenas para a realização desta investigação. Todos concordaram em participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1)

O perfil dos Dirigentes e Especialistas das Escolas foi construído ao iniciarmos a entrevista, visto que participaram 2 da Escola Privada e 3 da Escola Pública. Para que pudéssemos conhecer um pouco do perfil dos professores e profissionais envolvidos no estudo, elaboramos um questionário simples especificamente para este fim (Anexo 2).

De maneira a preservar o anonimato dos entrevistados, trabalhamos com codificações e seguimos as abordagens feitas no questionário já citado, caracterizando o sexo, o cargo desempenhado e o tempo de exercício na escola, conforme quadro abaixo.



**Quadro 10** – Caracterização dos entrevistados das Escolas em Estudo

<b>Entrevistados</b>	<b>Sexo</b>	<b>Cargo</b>	<b>Tempo de exercício na escola</b>
D1 - EPR	F	Diretora Administrativa	30 Anos
D2 - EP	F	Diretora Administrativa	02 Anos
VC 1 - EP	F	Vice-diretora	02 Anos
E1 - EP	F	Supervisora Escolar	02 Anos
E2 - EP	F	Supervisora Escolar	02 Anos
E3 - EPR	F	Coordenadora Pedagógica	16 anos
P1 - EPR	F	Professora 1º ano	24 Anos
P2 - EPR	F	Professora 1º ano	28 Anos
P3 - EPR	F	Professora 2ºano	26 Anos
P4 - EPR	F	Professora 2ºano	07 meses
P5 - EPR	F	Professora 1º e 2ºanos	01 Ano
P6 - EPR	F	Professora 1º e 2ºanos	04 Anos
P7 - EP	F	Professora 1º ano	12 Anos

P8 - EP	F	Professora 2ºano	02 Anos
P9 - EP	F	Professora 1º ano	05 Anos
P10 - EP	F	Professora 1º ano	05 Anos
P11 - EP	F	Professora 1º e 2ºanos	02 Anos

Os resultados coletados pelo questionário que foi entregue aos 11 professores das escolas pesquisadas, permitem saber que todos são do sexo feminino. A idade das participantes varia de 38 a 57 anos. Quanto ao grau de instrução, as 11 professoras apresentam formação de nível superior, 08 com Pós-graduação. Em relação ao tempo de exercício profissional, 9 professores apresentam mais de 20 anos, 2 professores apresentam entre 10 e 20 anos e em relação ao tempo de exercício nas escolas pesquisadas, 2 professores apresentam entre 6m e 1 ano de exercício na escola, 5 professores apresentam entre 2 e 5 anos de exercício na escola, 4 professores apresentam entre 10 e 30 anos de exercício na escola.

## **Apresentação dos resultados, análise e discussão dos dados**

### **1. Apresentação dos resultados**

Com o intuito de facilitarmos a apresentação dos resultados, optamos por elencá-los considerando dois documentos importantes para a realização da investigação: Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico.

**Tabela 1** – Quantos professores da Escola Pública entrevistados sabem da existência do Regimento Escolar na Instituição?

<b>Professores Envolvidos na investigação</b>	<b>Sabem da existência do Regimento Escolar</b>	<b>Não sabem da existência do Regimento escolar</b>
5	5	0

**Tabela 2** – Quantos professores da Escola Privada entrevistados sabem da existência do Regimento Escolar na Instituição?

<b>Professores Envolvidos na investigação</b>	<b>Sabem da existência do Regimento Escolar</b>	<b>Não sabem da existência do Regimento escolar</b>
6	6	0

**Apontamentos:** Nota-se a partir das tabelas 1 e 2 todos os professores envolvidos nesta investigação, tanto da Escola Pública quanto da Escola Privada sabem da existência do Regimento escolar na Instituição, o que não significa fazer uso do mesmo.

**Tabela 3** – Quantos professores da Escola Pública entrevistados conhecem o Regimento Escolar da Instituição?

Professores Envolvidos na investigação	Conhecem o Regimento Escolar	Não conhecem o Regimento Escolar
5	5	5

**Tabela 4** – Quantos professores da Escola Privada entrevistados conhecem o Regimento Escolar da Instituição?

Professores Envolvidos na investigação	Conhecem o Regimento Escolar	Não conhecem o Regimento Escolar
6	4	2

**Apontamentos:** Verifica-se entretanto na tabela 3, que todos os Professores da Rede Pública conhecem o Regimento Escolar, já tiveram acesso a ele, sabem do que se trata, entretanto isso não significa que fazem uso do mesmo regularmente, quando necessário. Já na tabela 4, nos deparamos com 2 professores que sabem da existência do Regimento Escolar, mas não o conhecem na sua totalidade.

**Tabela 5** – Quantos professores entrevistados da Escola Pública fazem uso do Regimento Escolar da Instituição?

Professores Envolvidos na investigação	Fazem uso do Regimento Escolar	Não fazem uso do Regimento Escolar
5	1	4

**Tabela 6** – Quantos professores entrevistados da Escola Privada fazem uso do Regimento Escolar da Instituição?

Professores Envolvidos na investigação	Fazem uso do Regimento Escolar	Não fazem uso do Regimento Escolar
6	0	0

**Apontamentos:** É evidente através da análise destas tabelas que no universo de 11 Professores entrevistados (tanto da Escola Pública como Privada), apenas 1 faz uso regularmente deste documento em situações enfrentadas em sala de aula ou em outros ambientes escolares. Evidencia-se aqui a Imagem Organizacional da Hipocrisia, presente no ambiente escolar.

**Tabela 7** – Professores da Escola Pública envolvidos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Instituição.

<b>Professores Envolvidos na investigação</b>	<b>Envolvidos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Instituição.</b>	<b>Professores Não Envolvidos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Instituição</b>
5	3	2

**Tabela 8** – Professores da Escola Privada envolvidos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Instituição.

<b>Professores Envolvidos na investigação</b>	<b>Envolvidos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Instituição.</b>	<b>Professores Não Envolvidos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Instituição</b>
6	0	0

**Apontamentos:** Durante os relatos acontecidos na aplicação da Técnica do Grupo Focal os professores se posicionavam em relação ao envolvimento, participação e conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola. Nota-se que, na Escola Pública dos 6 professores envolvidos na pesquisa, 03 professores estiveram envolvidos na elaboração

do Projeto Político Pedagógico da Escola e 2 não participaram da elaboração deste documento. Um contraste grande se dá em relação à Escola Privada, onde todos os professores relatam que não estiveram envolvidos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola. Ressaltamos aqui o que Costa (2009: 02) se refere à “ritualização e a inconsistência dos Projectos Político Pedagógicos.”

**Tabela 9** – Professores da Escola Pública que conhecem o Projeto Político Pedagógico da Instituição em sua totalidade.

<b>Professores Envolvidos na investigação</b>	<b>Conhecem em sua totalidade o Projeto Político Pedagógico da Instituição.</b>	<b>Professores que não conhecem em sua totalidade o Projeto Político Pedagógico da Instituição.</b>
<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

**Tabela 10** – Professores da Escola Privada que conhecem o Projeto Político Pedagógico da Instituição em sua totalidade.

<b>Professores Envolvidos na investigação</b>	<b>Conhecem em sua totalidade o Projeto Político Pedagógico da Instituição.</b>	<b>Professores que não conhecem em sua totalidade o Projeto Político Pedagógico da Instituição.</b>
<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

**Apontamentos:** As tabelas acima, respectivamente 09 e 10 revelam que a metade dos Professores que participaram da investigação declaram que conhecem o Projeto Político Pedagógico da Escola e em contrapartida, o que não esperávamos é o resultado de que 5 dos 11 professores não conhecem o que diz o Projeto Político Pedagógico da Escola.



## **VII- Análise e discussão dos dados**

Esta investigação teve como foco compreender como é que se dá no interior das Escolas a Regulação dos Comportamentos da Criança do Ensino Básico na perspectiva das Imagens Organizacionais da Hipocrisia e Prisão Psíquica. Através da Análise Bibliográfica, Documental e das diversas Observações realizadas na escola, pretendeu-se averiguar a existência ou não da Hipocrisia e da Prisão Psíquica no dia-dia escolar.

Abordamos e refletimos sobre os diferentes resultados obtidos no estudo empírico bem como a relação existente entre a teoria e prática observada no interior das escolas investigadas.

O estudo decorreu no ano letivo de 2013/2014, em duas Escolas Brasileiras, onde a Escola Pública foi denominada de EP e a Escola Privada de EPR, ambas localizadas na cidade de Itajubá – MG e envolveu 11 professores, 3 gestores, sendo 1 diretor e 1 vice-diretor da Escola Pública e 1 Diretor da Rede Privada, 2 especialistas da Rede Pública e 1 da Rede Privada.

Optamos pela Metodologia do Estudo de Caso e a Coleta de Dados realizou-se através de Análise Documental, Observação, Entrevistas, Questionários e Técnica do Grupo Focal. Aos Diretores, Vice-diretores e Especialistas das duas escolas investigadas realizamos entrevistas gravadas, com duração em torno de 1 hora e 50 minutos cada. Aos Professores de ambas as escolas aplicamos Questionário de Caracterização Pessoal e Profissional, bem como a Técnica do Grupo Focal.

No início da investigação nas Escolas em questão, constatou-se a importância de solicitar ao Secretário Municipal de Educação a autorização para investigação na Escola Pública, bem como a solicitação da investigação pelo Diretor Geral da Escola Privada.

Apresentamos os resultados de acordo com os instrumentos utilizados na recolha de dados, designadamente: Análise documental, Observação, Grupo Focal e Entrevista.

As Imagens Organizacionais estudadas parece-nos evidenciadas de maneira recíproca e indissociáveis quando relacionadas ao fenómeno da Regulação do Comportamento da Criança. Por várias vezes foi possível verificarmos a Hipocrisia presente nas falas que fundamentam a Imagem Organizacional da Prisão Psíquica e vice-versa, conforme verificaremos nos relatos dos Profissionais envolvidos.

### **Da Análise Documental**

Os Projetos Políticos Pedagógicos e os Regimentos Escolares foram, dentro do possível, analisados com a intenção de coletar informações que nos permitisse conhecer como as Escolas trabalham com a Regulação dos comportamentos das crianças dos 1º e 2º anos do Ensino Básico e averiguar o posicionamento dos professores em relação à temática em estudo. O livro de atas e cadernos de ocorrência utilizados pelas escolas também receberam uma leitura minuciosa, permitindo-nos inferir que o Regimento Escolar não é conhecido ou consultado por todos os professores envolvidos nas turmas investigadas como deveria. Por outro lado, pode, de igual modo considerar-se que não é o conhecimento total sobre este documento que o faz ser cumprido em sua totalidade.

### **Das observações realizadas nos diferentes espaços escolares**

Um ponto que destacamos como importante na Coleta de Dados se deu em um dos inúmeros momentos de observação em nossa investigação. Evidenciou-se que as crianças parecem ter mais voz e poder de decisão fora da sala de aula e longe de seus professores. Pareceu-me que ganham voz! Estão distantes de qualquer posicionamento contrário de um adulto ou qualquer tipo de punição. Num momento de briga no recreio, uma das crianças chama pelo diretor da escola com propósito de auxiliá-las na situação enfrentada; outra, ao ser confrontada pelo diretor, aborda com segurança e determinação o seu ponto de vista, discutindo e apontando soluções a serem colocadas na resolução da briga, diferentes das que de certa forma estavam sendo impostas pelo gestor.

Chamou-me atenção sua forma de expressão e reforçou o que inicialmente apontamos na evolução das concepções de infância e criança; a criança traz consigo maneiras, posturas, apontamentos e ações do mundo adulto e demonstra o quanto ter o adulto como referência faz parte da construção de sua identidade, oportunizando assim ou a cópia de um modelo que admira ou a produção de uma cultura própria a partir de suas experiências desde a infância. Defendeu seu ponto de vista e argumentou com o colega envolvido na situação, sem se preocupar com a presença do director, que por ali estava.

### **Sobre o Regimento Escolar e o olhar dos Professores**

Iniciamos refletindo sobre a não autorização da Escola Privada em reproduzir partes do Regimento Escolar para nossa investigação bem como algumas falas apontadas pelos

Professores desta instituição. Parece-nos que a Imagem da Prisão Psíquica nos é apresentada logo ao solicitarmos uma cópia do material para estudos. Os estudos de Morgan (2011:215) nos mostram que ao falarmos de organizações, torna-se necessário pensarmos como seria, se as mesmas fossem vistas como “sistemas prisioneiros de seus próprios pensamentos e ações”, e a não partilha parcial ou integral do documento para investigação nos aponta que por algumas vezes é esse mesmo o comportamento apresentado pelos gestores e professores da Instituição em estudo. Ainda de acordo com o autor (2011: 216), esta metáfora combina a ideia de que:

“as organizações são, em última análise, criadas e sustentadas por processos conscientes e inconscientes com a noção de que as pessoas podem-se tornar verdadeiras prisioneiras de imagens, ideias, pensamentos e ações que esses processos originam”.

Ora aprisionam, guardam em segredo, não compartilham seus pensamentos e ações, ora são Hipócritas, ao ser afirmado pela Direção da Escola que todos os professores e profissionais da Escola conhecem e tem acesso ao referido documento, no que contradiz o que nos mostra a fala de alguns professores e reforça-nos a incoerência entre o discurso, a decisão e a ação, característica marcante da Metáfora da Hipocrisia: *“Nós temos um regimento na escola, mas não é consultado ou seguido, mesmo porque não temos muito acesso a ele”*, aponta uma professora. Em seguida outra complementa a fala da colega: *“Resolvemos a situação ali, no momento, com a conversa, com o diálogo!”* Em tom mais baixo, e um pouco acuada, outra professora se posiciona, com olhar e fala irônica, dizendo: *“A Escola é católica, então... então o trabalho com o respeito é muito importante! Tudo é na base da conversa, do respeito com o outro! O Regimento da Escola não é consultado. É a última coisa que se faz. Tenho 28 anos de exercício nesta escola e nunca consulte este documento! Resolvemos como podemos e quando questionadas por algum pai, dizemos que no nosso Regulamento o que consta é isso... ou aquilo, por isso tomamos tal atitude. As vezes fico me perguntando até quando vamos sustentar uma prática que nem sempre é verdadeira, para que possamos dizer à sociedade e aos nossos pais que nossos princípios e fundamentos são seguidos conforme os documentos oficiais da escola e que todas as medidas tomadas são iguais para todas as crianças.”* Sobre esta questão, Costa (2009:01) nos alerta que:

“a dependência que as organizações têm relativamente ao seu ambiente, às pressões, às exigências e às normas que são sistematicamente sujeitas, às quais têm que responder

favoravelmente (isoformismo), caso contrário, põem em causa a sua legitimidade institucional. Ou seja, perante o avolumar de exigências e de orientações que lhes são impostas, as organizações reagem de formas diversificadas, nomeadamente através de estratégias desconexas, duplas, ritualizadas, de modo a encontrarem os meios de, por um lado, acolherem positivamente as exigências contextuais. Conformando-se aparentemente com elas, e, por outro lado, manterem outro tipo de procedimentos por vezes bastante desalinhado com a mensagem que vai sendo difundida. É esta dupla face das organizações que “legitima” o “direito à Hipocrisia Organizada”

Interrompida por uma colega, outra professora se posiciona imediatamente dizendo: *“No início do ano, nós professores, estabelecemos um acordo de amizade e de respeitar o colega” (...), (...) são normas de comportamentos que nós criamos (apontando o dedo para o próprio peito) com os alunos e durante todo o ano vamos trabalhando e retomando com eles essas regras*”, complementa a Professora. O silêncio e a troca de olhares são evidenciados neste momento, talvez pelo tom de voz mais elevado da professora que se posiciona, talvez pelo fato de apontar os dedos para o próprio peito, falando pelo grupo presente!

Em seguida, outra Professora se posiciona, já com uma voz mais tranquila e mansa e me pergunta se eu conheço outras realidades escolares onde o Regimento existe mais os professores não fazem uso do mesmo. Respondo que devem existir, é claro, mas que outras instituições não são focos de nossa investigação naquele momento e que continuassem se posicionando sobre a realidade vivenciada por elas. Complementa dizendo que *“por várias vezes já senti necessidade de consultar o Regimento e de fazer uso do mesmo, mas acabo por tentar resolver as questões surgidas ali no local onde acontecem, sem a interferência da Direção ou Coordenação da escola a fim de evitar constrangimentos maiores e por ter a certeza de que não é com todos os envolvidos que o que consta no Regimento será aplicado. Depende muito de quem são os pais da criança, Fabrícia!”* Evidencia-se então que a Metáfora da Hipocrisia passa a ser encarada como um recurso saudável para auxiliar a compreensão dos fatos que ocorrem no dia-dia da escola e por muitas vezes nos apoiam no entendimento de situações diversas ocorridas nos diferentes ambientes escolares. A luz deste conhecimento, Brunsson (2006:15) ressalta que: *“a hipocrisia é vista como uma solução e não como um problema, possui algumas vantagens morais e muitas vezes é quase impossível evitá-la.”*

A troca de olhares entre duas professoras acontece seguido de um beliscão na perna de outra colega! Percebem imediatamente que como investigadora consegui notar tal atitude e logo uma delas se posiciona: *“Então Fabricia, na verdade é que a política do bom senso deve prevalecer em nossas atitudes, não é? Buscamos alternativas que nos apoiam a não realizarmos consultas ao Regimento Escolar e tentamos resolver as situações corriqueiras junto aos envolvidos, sem alardes, drama ou maiores envolvimento. Quando o caso é mais grave então, até mesmo antes de pensarmos no Regimento, levamos para a Direção e Coordenação da Escola e discutimos um postura a ser tomada!”*

Medo, constrangimento, represálias? Parece-me este o sentido que os Professores têm em relação ao sistema organizacional onde estão inseridos. Por outro lado, são evidenciados nas trocas de olhares uma certa dose de Hipocrisia. Confirmamos então que a Imagem Organizacional da Prisão Psíquica tem indícios de que existe, mas há um predomínio nas características que confirmam a Imagem Organizacional da Hipocrisia.

Ainda na Escola Privada uma professora exemplifica dizendo que: *“Quando temos que administrar algum tipo de agressão ou não cumprimento de uma regra pelo aluno, Fabricia, muitas de nós utilizamos o horário do recreio para castigos. Tiramos o horário do Recreio e, se não obedecerem, tiramos a ida ao Campo de Futebol na sexta-feira. Na verdade, não tiramos a ida. Castigamos pior. Ele vai junto com a turma ao Campo, mas fica sentado só sentindo vontade de brincar! Não sai do lugar até à hora de voltar para sala. Outras colegas já não fazem o mesmo, porque já não aguentam mais as crianças e preferem que corram para todos os lados no Campo e deem sossego um pouco! Então muitas vezes, quando vamos advertir, os alunos nos enfrentam e apontam que a professora tal não faz assim, que a professora tal tira tudo menos o campo!”*

O mesmo acontece em relação aos posicionamentos dos Professores da Escola Pública, entretanto demonstram-se mais agressivos ao se referirem à Regulação do Comportamento da Criança e menos Hipócritas ao se posicionarem em relação ao uso do Regimento Escolar: *“Na nossa escola é assim: não cumpriu a regra, eu já levo o menino à direção da escola, tiro-lhe o recreio, ponho de castigo e se for preciso chamo os pais. O regimento fala que podemos dar advertências e se a Direção da Escola não toma providências, eu já chamo mesmo os Pais e comunico imediatamente sobre o ocorrido. Não deixo passar não! Do jeito que as coisas andam se deixarmos essas crianças tomarem conta da escola daqui a algum tempo não daremos conta delas!”* Notamos que o tom de voz utilizado pela professora é bastante agressivo e a gesticulação das mãos, com os dedos apontados permeia toda a colocação feita! Percebemos também que a maneira

como se expressa independe dos olhares trocados pelos colegas de trabalho e não há preocupação com o que os outros colegas ou a direção da escola pensam. Se expõe sem medo e inibição.

Outra professora se posiciona apontando que o Regimento existe mais há muito tempo não está atualizado e só tem este documento em mãos os professores que solicitaram da direção da escola. *“Muitas das situações que acontecem na escola, Fabricia, eu particularmente consulto o Regimento para ter respaldos na hora de advertir ou de me posicionar com a família da criança envolvida na situação. Mais encontro algumas dificuldades nesta consulta porque temos um documento que foi criado em 2004 e até hoje não foi alterado ou mexido. Muitas das normas que ali estão não estão de acordo com a realidade da nossa escola, já que é um documento da Rede Municipal de Educação e nem sempre a medida ali descrita é cumprida para todas as crianças. A direção da escola se posiciona de diferentes maneiras, dependendo de quem compõe e quem são os membros da família do envolvido! Então fica muito difícil!”*

Esta afirmação feita pela professora apresenta-se em conformidade com uma colocação feita por uma das professoras da Escola Privada, reforçando a Imagem Organizacional da Hipocrisia presente também na rede pública!

Imediatamente outro posicionamento surge, vindo de uma professora com mais tempo de serviço na escola, apontando que: *“Regras existem dentro da escola e deveriam ser cumpridas. A maior dificuldade que sinto não é no não cumprimento das regras pelos nossos alunos, mas é o que fazer quando elas não são cumpridas! Trabalhamos com dois pesos e duas medidas. Quando necessitamos cumprir o que consta no Regimento da Escola, precisamos pensar primeiro de quem essa criança que será advertida é filho(a)! Precisamos deixar de ser hipócrita e fazer valer o que consta no documento, não é mesmo pessoal? Podem falar! A Direção não está aqui!”*

Silêncio total no grupo! Troca de olhares, risos irônicos.

Outra professora tenta contornar a colocação feita pela colega. Temos a impressão de que os professores também se sentem aprisionados e com medo de se expressarem, como afirma outra professora: *“Sabe Fabricia, seria muito interessante se a Escola optasse por ser verdadeira e ética no que se prega e no que se faz!eu reforço: verdadeira e ética! Nem todos os alunos recebem as punições presentes no Regimento Escolar. Muitas vezes é visto primeiro de quem é filho, como é o comportamento da família. Dependendo da situação, somos nós mesmos, os professores quem temos que dar conta e com isso nem*

*sempre levamos à Direção da Escola algo que tenha acontecido em sala de aula ou em outros espaços da Escola. Às vezes sinto ser melhor não comunicar! Por várias e várias vezes foi assim que me posicionei, mesmo porque nem sempre vale a pena levar o caso à direção!”*

### **Sobre o Regimento Escolar e o olhar dos Dirigentes das Escolas**

Em seguida, dedicamos nosso olhar e escuta aos posicionamentos dos Diretores e Especialistas das escolas investigadas.

Iniciamos com análise em relação a fala da Diretora, Vice diretora e das Especialistas da Escola Pública e percebemos imediatamente uma contradição entre as mesmas e entre os posicionamentos dos professores.

Todos os professores conhecem e tem acesso ao Regimento Escolar?

A Vice - direção da Escola aponta que no início da gestão (a dois anos atrás) foi entregue via email uma cópia a todos os professores da Escola e tem a certeza de que todos fazem consulta e uso do mesmo quando necessário. Por outro lado a direção da escola ao ser questionada sobre o acesso e ao conhecimento dos professores em relação ao Regimento, se posiciona dizendo: *“Acesso acredito que os professores têm! Se eles usam com frequência não sei dizer! É uma falha nossa enquanto direção! Muitos dos professores resolvem as situações de conflitos em sala de aula e só em casos extremos a Direção é consultada! Damos autonomia para que o professor resolva essas coisinhas em sala de aula mesmo! Procuramos não nos envolver em tudo porque senão não damos conta do trabalho! Eles têm até um caderninho para registro de ocorrências, autorizado pelo Secretário Municipal de Educação, que devem fazer em sala de aula, mas também não sei lhe garantir se usam com frequência!”*

Outro posicionamento que nos chama atenção foi o relato de uma situação vivenciada na escola e descrita pela Direção. *“Vou-lhe contar de uma situação onde o Regimento foi cumprido em sua totalidade! Já tivemos uma situação aqui na Escola em que foi preciso consultar o Regimento e extrapolamos o que temos em termos de castigo descrito nele. Foi preciso chamar o Conselho Tutelar junto com a Polícia para que o aluno fosse advertido, mesmo porque nem os Pais dão conta dele, que dirá a escola! Foi horrível! Foi assustador! Mais se for necessário chamamos de novo, independente do que consta em*

*nosso Regimento! A Escola não tem que aguentar esse tipo de criança não! Educação vem de casa! Limites são colocados pelos Pais. Se os Pais não colocam, a Escola coloca da maneira dela!”* A medida em que relatava o fato, seu tom de voz ia aumentando e a agressividade na fala era notória. Um ar de superioridade, de poder, de arrogância permeava todo o seu relato! E complementa: *“Comigo é assim mesmo. Não tenho pena, nem dó. Se pudesse dar uns tapas, juro que dava! Não temos que dar conta destas crianças e essa coisa de consultar leis, apaziguar a situação, tem horas que não funciona!”*

Em contrapartida, uma das especialistas entrevistadas aponta que: *“Aqui na Escola trabalhamos assim, Fabricia! Quando nos deparamos com uma situação mais grave, com alguma briga, ofensa, seja lá o que for, dentro ou fora da sala de aula, solicitamos aos professores ou monitores que tentam resolver primeiro entre os envolvidos, no ambiente onde aconteceu o fato, fazemos um pedir desculpas pro outro, tentamos verificar quem é o culpado, porque existe sempre um culpado não é mesmo? Escutamos as duas partes e chegamos a um consenso. Advertências inúmeras foram feitas, mas ocorrências mais graves nunca tivemos na Escola. Penso que o bom senso deva fazer parte do nosso dia-dia e a agressividade gera agressividade. Não digo que passo a mão na cabeça das crianças, mais elas não tem muitos modelos a serem seguidos! E se me vêem agressiva, consequentemente se tornarão agressivos!”*

Os resultados apontam que existe uma incoerência entre os significados dados à consulta e cumprimento das normas e regras do Regimento Escolar, até mesmo entre a equipe gestora dos profissionais da Escola. Tais posicionamentos apontados acima nos evidenciam o que diz Costa (2003:06):

*“as organizações, neste caso, as escolas, incorporam toda uma série de orientações, de regras do meio em que se situam (...), interiorizam esse tipo de indicações como elementos importantes para o seu desempenho, só que, depois, na prática, na maior parte das vezes, ritualizam-nos e eles não passam de procedimentos de fachada, porque não vinculam efectivamente as práticas (desarticulação entre intenção e acção).”*

Verificamos e confirmamos mais uma vez o que Brunsson destaca ao se referir que a metáfora da hipocrisia manifesta uma dimensão necessária em termos de análise organizacional, mas legitima e beneficia o desenvolvimento das mesmas.



## **Considerações finais**

Focamos nossa investigação nos estudos da construção da Escola nas perspectivas da Hipocrisia e da Prisão Psíquica e na identificação das concepções de regulação disciplinar e apontamos que, ao abordarmos a temática da Regulação dos comportamentos da criança da Educação Básica, estas Imagens se fazem presentes, como Imagens distintas, entretanto indissociáveis, ou seja, ora as escolas investigadas fingem criar condições para que o Regimento seja considerado e “cumprido” por todos, mantendo em vigor a legislação vigente, ora fazem de conta que o mesmo não existe, legislando de acordo com a necessidade da escola ou com as práticas vigentes na ação concreta dos envolvidos.

Após a realização dos estudos e a análise do discurso oficial acerca das regras do cotidiano escolar contido em documentos, leis e projetos da escola percebemos que o discurso normativo presente nos documentos está distante de ser cumprido e a vontade de todos os professores entrevistados é que o Regimento fosse aplicado a todos os alunos e que os Professores tivessem acesso ao mesmo como um documento importante a ser seguido.

A utilização das Metáforas da Hipocrisia e da Prisão Psíquica nos permitiu uma interpretação crítica sobre a Regulação do comportamento da criança do ensino básico e das diferentes formas de abordagem sobre esta temática pelos professores das Escolas pesquisadas, mostrando-nos a não existência entre o discurso, a decisão, e a ação, fato esse evidenciado na maioria da fala dos professores entrevistados e nos relatos dos dirigentes escolares.

E por último, averiguamos que mesmo sendo de âmbitos diferentes, as escolas investigadas utilizam-se de procedimentos disciplinares muito parecidos, reforçando em inúmeras situações e contextos escolares a não coerência entre o que se diz e o que se faz, a punição e o castigo. Essa investigação permitiu-nos realizar um estudo minucioso sobre um dos três aspectos centrais do funcionamento das escolas citado por Costa (2005:10), aqui especificamente o Projeto Político Pedagógico com ênfase no Regimento Escolar, e constatamos que as metáforas da Hipocrisia e da Prisão Psíquica se fazem presentes e revelam-se, em nossos estudos, bastante pertinentes.

## **Limitações do estudo**

Esta investigação apresentou algumas limitações que assumimos desde o seu início, diretamente relacionadas com a falta de referências bibliográficas voltadas para a temática das Imagens Organizacionais da Hipocrisia e da Prisão Psíquica no âmbito educacional.

Durante esta investigação realizamos consultas e pesquisas referentes à área da administração e o paralelo que traçamos aqui entre a educação e a administração, pode, a princípio, parecer difícil. Importa referir que tal investigação exigiu um aprofundamento do tema na área administrativa e reportá-la para a área educacional não foi tarefa fácil.

Desse modo, o olhar de docentes não envolvidos nesta investigação para a leitura e interpretação dos resultados obtidos deve ser cauteloso e reflexivo, conscientes de que a investigação se realizou em duas Escolas (pública e privada) e com um grupo restrito de docentes.

Em relação às técnicas de tratamento de dados, destacamos a subjetividade inerente a qualquer processo de análise de conteúdo, entretanto a diversidade de técnicas de recolha de dados nos garantiu a fiabilidade dos resultados e amenizou as limitações mencionadas.

## **Sugestão para futuras investigações**

É notório que a maioria das dissertações de Mestrado apresentadas às Universidades possibilita e perspectiva sugestões para futuras investigações, visto que, ao longo de toda pesquisa desenvolvida, surgem diferentes posicionamentos, argumentações e questionamentos que, no âmbito do contexto e da natureza do estudo empírico, ainda têm muito para explorar.

Percebemos ao longo desta investigação que a problemática em estudo também tem grandes oportunidades de aprofundamento se analisar a presença das Imagens Organizacionais da Hipocrisia e da Prisão Psíquica na vertente da Regulação do comportamento e do cumprimento das tarefas por parte dos professores. Ora, uma das fragilidades dos nossos estabelecimentos de ensino reside na inexistência de uma articulação coerente entre o que cobramos e exigimos de nossos alunos e, enquanto professores, como nos é cobrado e exigido o cumprimento de tarefas e o comportamento frente às normas escolares. Talvez um contributo importante a propósito de futuras investigações com as Imagens Organizacionais da Hipocrisia e Prisão Psíquica no âmbito escolar seja o de tentar compreender e responder a outras inquietações, dentre as quais apontamos:

- a) Como regular o comportamento dos professores frente ao cumprimento de seus deveres e tarefas?
- b) Face às reais necessidades das Escolas, como deve ser elaborado o Regimento escolar e qual o nível verdadeiro de envolvimento dos profissionais na construção, elaboração e cumprimento de normas e regras?
- c) Em que medida a atual elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola e do Regimento Escolar condiciona o envolvimento verdadeiro dos profissionais e a aplicabilidade deste documento em prol da Educação?

Analisar as relações de hipocrisia, de poder, castração, de dominação, de controle dos gestores escolares sobre os professores, tentando averiguar que tipos de relações estabelecem e como é o desenvolvimento de seu trabalho frente a estas vertentes parece-nos bastante interessante.

## Anexos

### Anexo 1 - Legitimação da Entrevista



**universidade de aveiro**  
theoria poiesis praxis

**Mestrado em Administração e Políticas Educativas –  
9042**

**Nome:** Fabricia Helena Rezeck de Biaso Silva Campos

**Orientador:** Prof Alexandre Ventura

**Guião de Entrevista**

Legitimação da entrevista		
Objetivos específicos	Formulação de perguntas	Observações
1) <b>Informar qual o âmbito da entrevista</b>	1) Esta entrevista faz parte de um trabalho de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Administração Educacional e Políticas Educativas na Universidade de Aveiro, sob a orientação do Professor Alexandre Ventura.	
2) <b>Incentivar o entrevistado para a realização da entrevista, destacando a importância das suas informações para a realização da investigação.</b>	2) Gostaria de realizar algumas perguntas para a minha investigação. Isso é possível? Importa-se que eu faça uso do gravador? Podemos começar?	2) Solicitar autorização para gravação da entrevista através da assinatura no termo de concessão.
3) <b>Informar, em linhas gerais, os objetivos da investigação.</b>	3) Compreender como é trabalhada a questão da regulação do comportamento	

	das crianças do ensino básico nesta escola.	
<b>4) Solicitar a colaboração</b>		
<b>5) Assegurar as questões éticas em relação à confidência e o sigilo das informações</b>		
<b>6) Disponibilizar feedback informando que o mesmo será dado antes da divulgação da investigação.</b>		

**Anexo 2 – Guião da Entrevista com Diretores, Vice-diretores e Especialistas das Escolas em estudo**

<b>Tema: Regulação do comportamento da criança do Ensino Básico</b>			
<b>Domínios</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de Perguntas</b>	<b>Observações</b>
<b>Relação da criança com os pares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os procedimentos disciplinares em seus diferentes contextos;</li> <li>• Caracterizar o relacionamento das crianças na escola com seus pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como administram tensões e conflitos que aparecem no cotidiano escolar nas relações entre as crianças? E entre os professores e as crianças?</li> <li>• Quando uma criança agride outra criança em sala de aula ou em outro espaço da escola, como a direção reage?</li> <li>• Esses conflitos são frequentes na escola? Em que faixa etária aparece com mais frequência?</li> <li>• A relação entre as crianças tem como base a construção de relacionamentos pautados na partilha ou nas adversidades?</li> </ul>	
<b>Relação das crianças com os espaços escolares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os procedimentos disciplinares em seus diferentes contextos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como as crianças são atendidas nos diferentes espaços escolares?</li> <li>• Em que ambientes e espaços as crianças demonstram gostar de estar?</li> <li>• Em que ambientes escolares as crianças demonstram-se mais a vontade?</li> <li>• Em que espaços escolares você percebe que seu aluno sente-se mais seguro? Por quê?</li> </ul>	

<b>Relação das crianças com o tempo escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os procedimentos disciplinares em seus diferentes contextos;</li> <li>• Analisar como o tempo escolar é percebido pelas crianças no cotidiano e em que momentos se sentem mais a vontade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O tempo escolar é visto pelas crianças desta escola com uma função reguladora ou organizadora das atividades escolares?</li> <li>• Em que momentos você considera que os alunos têm vivência de prazer na escola?</li> <li>• Quais os momentos existentes no dia-dia escolar que geram influência no bem estar das crianças? E quais os que não geram esse bem estar?</li> </ul>	
<b>Relação das crianças com os professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar concepções de regulação disciplinar;</li> <li>• Compreender e analisar se imagens organizacionais da Prisão Psíquica e da Hipocrisia estão presentes na Escola.</li> <li>• Analisar de forma crítica qual é a relação existente entre os alunos e professores e como se estabelece as questões relacionadas à regulação do comportamento das mesmas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A maneira como os professores se comunicam com as crianças é satisfatória? Que tipo de linguagem é mais comum entre eles?</li> <li>• Você percebe que a afetividade está presente na relação professor – aluno desta escola?</li> <li>• Você acredita que os alunos são felizes com os professores que tem?</li> <li>• Analisando de forma crítica as relações existentes entre os pares e adultos na escola, que ações você considera importantes para que as regras e normas estabelecidas pela escola sejam cumpridas pelos alunos sem sacrifícios, punições ou castigos severos?</li> <li>• Nesta escola, os professores investem mais no trabalho com as crianças indisciplinadas ou com as que apresentam maior facilidade no cumprimento de regras?</li> </ul>	
<b>Relação das crianças com as disciplinas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar em quais disciplinas escolares as crianças demonstram mais interesse e por que.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que disciplinas escolares você acredita que as crianças demonstram maior interesse? Por quê?</li> <li>• E em quais disciplinas demonstram não gostar? Por quê?</li> </ul>	

<b>Relação das crianças com a alimentação escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verificar se existe relação entre bem estar escolar e alimentação oferecida pela escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Você acredita que a alimentação escolar oferecida pela escola é um dos fatores responsáveis pelo bem estar das crianças no cotidiano escolar?</li> </ul>	
<b>Pergunta em aberto</b>	Recolher outras informações que sejam relevantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gostaria de dizer ou acrescentar outros aspectos que julga importante?</li> </ul>	Esperar que o entrevistado se posicione e agradecer pelas informações prestadas.



## Anexo 3 – Legitimação da Técnica Grupo Focal e Guião



**universidade de aveiro**  
theoria poiesis praxis

**Mestrado em Administração e Políticas Educativas –  
9042**

**Nome:** *Fabricia Helena Rezeck de Biaso Silva Campos*

**Orientador:** *Prof Alexandre Ventura*

**Grupo Focal**

Legitimação da Técnica do Grupo Focal		
Objetivos específicos	Formulação de perguntas	Observações
7) Informar qual o âmbito da técnica a ser aplicada	Esta técnica faz parte de um trabalho de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Administração Educacional e Políticas Educativas na Universidade de Aveiro, sob a orientação do Professor Alexandre Ventura.	
8) Incentivar os professores para a participação na Técnica do Grupo Focal, destacando a importância das suas informações para a realização da investigação.	<p>Gostaria de observar a conversa entre todos vocês em relação à opinião que têm sobre a pergunta a seguir; Isso é possível? Importam-se que eu faça uso do gravador? Podemos começar?</p> <p>1. Como Professores, vocês consideram que as crianças desta escola se sentem felizes? ( ) Sim ( ) Não Por quê?</p> <p>2. Como vocês administram tensões e conflitos que aparecem no cotidiano escolar</p>	<p>Solicitar autorização para gravação da entrevista através da assinatura no termo de concessão.</p> <p>Destacar aos participantes que o papel do investigador não pode fazer ingerências dar opiniões, realizar conclusões ou qualquer outra forma de intervenção. Realiza apenas encaminhamentos quanto ao tema, oportuniza as trocas entre os participantes, procurar manter os objetivos do trabalho em grupo. (Gatti, 2005, pp. 08–09).</p>

	nas relações entre as crianças?	
<b>9)</b> Informar, em linhas gerais, os objetivos da investigação.	Compreender como é trabalhada a questão da regulação do comportamento das crianças do ensino básico nesta escola.	
<b>10)</b> Solicitar a colaboração		
<b>11)</b> Assegurar as questões éticas em relação à confidência e o sigilo das informações		
<b>12)</b> Disponibilizar feedback informando que o mesmo será dado antes da divulgação da investigação.		

## Anexo 4 – Guião da Técnica do Grupo Focal

### Guião da Técnica do Grupo Focal

#### Tema: Regulação do comportamento da criança do Ensino Básico

##### Pergunta inicial:

1. Como diretor ou supervisor, você considera que as crianças desta escola se sentem felizes?

( ) Sim

( ) Não

Por quê?

Partindo desta pergunta inicial, abordaremos alguns aspectos mais específicos destacando situações e contextos diferentes no cotidiano escolar.

Domínios	Objetivos específicos	Formulação de Perguntas	Observações
Relação da criança com os pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os procedimentos disciplinares em seus diferentes contextos;</li> <li>Caracterizar o relacionamento das crianças na escola com seus pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como administram tensões e conflitos que aparecem no cotidiano escolar nas relações entre as crianças? E entre os professores e as crianças?</li> <li>Quando uma criança agride outra criança em sala de aula ou em outro espaço da escola, como a direção reage?</li> <li>Esses conflitos são frequentes na escola? Em que faixa etária aparece com mais frequência?</li> <li>A relação entre as crianças tem como base a construção de relacionamentos pautados na partilha ou nas adversidades?</li> </ul>	
Relação das crianças com os espaços escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os procedimentos disciplinares em seus diferentes contextos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como as crianças são atendidas nos diferentes espaços escolares?</li> <li>Em que ambientes e espaços as crianças demonstram gostar de estar?</li> <li>Em que ambientes escolares as crianças demonstram-se mais a vontade?</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Em que espaços escolares você percebe que seu aluno sente-se mais seguro? Por quê?</li> </ul>	
Relação das crianças com o tempo escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os procedimentos disciplinares em seus diferentes contextos;</li> <li>Analisar como o tempo escolar é percebido pelas crianças no cotidiano e em que momentos se sentem mais a vontade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O tempo escolar é visto pelas crianças desta escola com uma função reguladora ou organizadora das atividades escolares?</li> <li>Em que momentos você considera que os alunos têm vivência de prazer na escola?</li> <li>Quais os momentos existentes no dia-dia escolar que geram influência no bem estar das crianças? E quais os que não geram esse bem estar?</li> </ul>	
Relação das crianças com os professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar concepções de regulação disciplinar;</li> <li>Compreender e analisar se imagens organizacionais da Prisão Psíquica e da Hipocrisia estão presentes na Escola.</li> <li>Analisar de forma crítica qual é a relação existente entre os alunos e professores e como se estabelece as questões relacionadas à regulação do comportamento das mesmas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A maneira como os professores se comunicam com as crianças é satisfatória? Que tipo de linguagem é mais comum entre eles?</li> <li>Você percebe que a afetividade está presente na relação professor – aluno desta escola?</li> <li>Você acredita que os alunos são felizes com os professores que tem?</li> <li>Analisando de forma crítica as relações existentes entre os pares e adultos na escola, que ações você considera importantes para que as regras e normas estabelecidas pela escola sejam cumpridas pelos alunos sem sacrifícios, punições ou castigos severos?</li> <li>Nesta escola, os professores investem mais no trabalho com as crianças indisciplinadas ou com as que</li> </ul>	

		apresentam maior facilidade no cumprimento de regras?	
Relação das crianças com as disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verificar em quais disciplinas escolares as crianças demonstram mais interesse e por que.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em que disciplinas escolares você acredita que as crianças demonstram maior interesse? Por quê?</li> <li>E em quais disciplinas demonstram não gostar? Por quê?</li> </ul>	
Relação das crianças com a alimentação escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verificar se existe relação entre bem estar escolar e alimentação oferecida pela escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Você acredita que a alimentação escolar oferecida pela escola é um dos fatores responsáveis pelo bem estar das crianças no cotidiano escolar?</li> </ul>	
Pergunta em aberto	Recolher outras informações que sejam relevantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gostaria de dizer ou acrescentar outros aspectos que julga importante?</li> </ul>	Esperar que o entrevistado se posicione e agradecer pelas informações prestadas.

## Anexo 5 - Termo de Consentimento e Participação em Pesquisa



universidade de aveiro  
theoria poiesis praxis

**Mestrado em Administração e Políticas Educativas – 9042**

**Nome:** *Fabricia Helena Rezeck de Biaso Silva Campos*

**Orientador:** *Prof Alexandre Ventura*

**Termo de Consentimento e Participação em Pesquisa**

Itajubá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2013

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

Nome do(a) Diretor(a): \_\_\_\_\_

Nome do(a) Vice-diretor (a): \_\_\_\_\_

Nome do(a) Supervisor (a): \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na Instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Estado: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_

Declaramos que as informações registradas neste termo foram elaboradas pela Prof<sup>a</sup>. FABRICIA HELENA REZECK DE BIASO SILVA CAMPOS (mestranda em Ciências da Educação pela UA/Universidade de Aveiro/Portugal) e pelo Prof. Alexandre Ventura (orientador) e têm como finalidade firmar um acordo ético, por escrito mediante o qual o(a) Diretor (a), Vice-diretor(a) e supervisor(a) autorizam a realização da aplicação de uma entrevista, bem como a utilização das respostas obtidas para fins acadêmicos, com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos adotados, com liberdade e sem qualquer coesão. Este termo é elaborado em duas vias (uma para a Escola e outra para ser arquivada pelo pesquisador responsável).

Informações importantes:

1. Pesquisa: *A regulação dos comportamentos da criança do Ensino Básico: Hipocrisia ou Prisão Psíquica?*
2. Objetivo Geral: Compreender como a relação poder-disciplina torna-se presente no cotidiano dos diferentes contextos e rotinas escolares
3. Justificativa:
4. Procedimentos:

A pesquisa se desenvolverá através de um estudo aprofundado da literatura que existe na área das Imagens Organizacionais da, recorrendo às técnicas de recolha de informação através da análise documental, observação, grupo focal, entrevistas e análise das respostas.

A entrevista será elaborada com aproximadamente 10(dez) questões relacionadas ao tema em estudo, que será aplicado em diretores escolares das redes pública e privada da cidade de Itajubá – MG – Brasil, com o objetivo de demonstrar a questão do poder relacionado à disciplina e como essa relação torna-se presente nos diferentes contextos e rotinas escolares.

No que se refere às considerações éticas, solicitaremos ao diretor da escola a assinatura de um “Termo de Consentimento e Participação em Pesquisa”, documentando que todos os participantes deste estudo terão seus nomes em total sigilo e anonimato.

5. Autorização da Secretaria Municipal de Educação: A escola pública será contactada após autorização por escrito do Secretário Municipal de Educação, com termo de visita e autorização de pesquisa devidamente preenchidos, que serão apresentados aos participantes da pesquisa, pela investigadora, no ato da visita, com explicações necessárias.
6. Indicação da garantia de sigilo: Será garantida aos sujeitos participantes da pesquisa total privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, visto que os dados coletados serão úteis somente para fins acadêmicos.
7. Firmado o interesse em participar do inquérito e dos estudos, é de suma importância a participação de todos os envolvidos na pesquisa.

Cientes das informações obtidas com clareza, eu, \_\_\_\_\_ RG n° \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, declaro concordar com a realização desta pesquisa e, dessa forma autorizo a execução do trabalho proposto, bem como a utilização das informações coletadas, para fins acadêmicos, como proposto pelo Professor Orientador Alexandre Ventura e pela aluna mestranda Fabricia Helena Rezeck de Biaso Silva Campos.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

Em caso de dúvidas ou reclamações, contactar: 35 – 9927-1845 / 35 – 36226633

Alexandre Ventura – [alexandreventura@ua.pt](mailto:alexandreventura@ua.pt)  
Fabricia Helena Rezeck de Biaso Silva Campos – [fabriabiassocampos@ua.pt](mailto:fabriabiassocampos@ua.pt)

## Anexo 6 - Caracterização Pessoal e Profissional



**universidade de aveiro**  
theoria poiesis praxis

### ***Mestrado em Administração e Políticas Educativas – 9042***

**Nome:** *Fabricia Helena Rezeck de Biaso Silva Campos*

**Orientador:** *Prof Alexandre Ventura*

### ***Caracterização Pessoal e Profissional***

#### **1. Dados pessoais:**

Nome completo:

Idade:

E-mail:

#### **2. Formação Profissional:**

Graduação: ( ) sim ( ) não

Curso:

Ano de Conclusão:

Pós-graduação: ( ) sim ( ) não

Curso:

Ano de Conclusão:

Outros:

#### **3. Situação Profissional:**

Tempo de exercício profissional:

Tempo de exercício nesta Escola:

Instituição na qual atua:

Turma:

Ano:



## Anexo 7 – Termo de Visita e autorização de Pesquisa ao Secretário Municipal de Educação



universidade de aveiro  
theoria poiesis praxis

**Mestrado em Administração e Políticas Educativas – 9042**

**Nome:** *Fabricia Helena Rezeck de Biaso Silva Campos*

**Orientador:** *Prof Alexandre Ventura*

**Termo de Visita e autorização de Pesquisa ao Secretário Municipal de Educação**

Itajubá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2013.

Secretário Municipal de Educação

Exmo Sr \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, Mestranda em Ciências da Educação na Universidade de Aveiro – Portugal, sob a orientação do Professor Alexandre Ventura, venho pelo presente, solicitar, através da Secretaria Municipal da Educação, autorização do Secretário Municipal de Educação, para realizar pesquisa na Escola Municipal xxxxxxxxxxxx para o trabalho de Dissertação de Mestrado, sob o título \_\_\_\_\_, com o objetivo de identificar o tipo de regulação disciplinar das crianças de uma Escola Pública e uma Escola Privada Brasileiras de acordo com as percepções dos professores e gestores escolares do ensino básico, tendo em conta as Imagens Organizacionais da Escola. A investigação será desenvolvida durante o mês de Novembro de 2013.

Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à entrevista com o Diretor da Escola, aplicação da Técnica de grupo Focal, análise de documentos e observação da participação dos alunos em diferentes contextos escolares. Utilizaremos também de gravação, em áudio, no desenvolvimento das entrevistas e da Técnica do Grupo Focal. Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar o diretor da escola e os professores.

Após a aprovação do Secretário Municipal de Educação, a coleta de dados desta investigação será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas dessa Secretaria, garantindo a privacidade e anonimato dos participantes.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Professor Orientador Alexandre Ventura  
Universidade de Aveiro – Portugal

Fabricia Helena Rezeck de Biaso S. Campos [fabriabiasocampos@ua.pt](mailto:fabriabiasocampos@ua.pt)  
Mestranda em Ciências da Educação

## Anexo 8 – Termo de Visita e autorização de Pesquisa – Diretor Geral da Escola Privada



universidade de aveiro  
theoria poiesis praxis

**Mestrado em Administração e Políticas Educativas – 9042**

**Nome:** *Fabricia Helena Rezeck de Biaso Silva Campos*

**Orientador:** *Prof Alexandre Ventura*

**Termo de Visita e autorização de Pesquisa: Diretor Geral da Escola Privada**

Itajubá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2013.

Exmo Sr \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, Mestranda em Ciências da Educação na Universidade de Aveiro – Portugal, sob a orientação do Professor Alexandre Ventura, venho pelo presente, solicitar, através da Direção Geral do Colégio xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, autorização para realizar pesquisa no Colégio para o trabalho de Dissertação de Mestrado, sob o título \_\_\_\_\_, com o objetivo de identificar o tipo de regulação disciplinar das crianças de uma Escola Pública e uma Escola Privada Brasileiras de acordo com as percepções dos professores e gestores escolares do ensino básico, tendo em conta as Imagens Organizacionais da Escola. A investigação será desenvolvida durante o mês de Novembro de 2013.

Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à entrevista com o Diretor da Escola, aplicação da Técnica de grupo Focal, análise de documentos e observação da participação dos alunos em diferentes contextos escolares. Utilizaremos também de gravação, em áudio, no desenvolvimento das entrevistas e da Técnica do Grupo Focal. Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar o diretor da escola e os professores.

Após a aprovação Diretor Geral, a coleta de dados desta investigação será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas dessa escola, garantindo a privacidade e anonimato dos participantes.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Professor Orientador Alexandre Ventura  
Universidade de Aveiro – Portugal

\_\_\_\_\_  
Fabricia Helena Rezeck de Biaso S. Campos [fabriabiassocampos@ua.pt](mailto:fabriabiassocampos@ua.pt)  
Mestranda em Ciências da Educação

## Referências bibliográficas

- Alves, J. M. (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo*. Porto: ASA Editores.
- Amado, J. da S. (2000). *A construção da disciplina na escola - suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores.
- Amado, J. da S. (2001). *Interacção Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA Editores.
- Amado, J. da S., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola: Compreender para prevenir*. Porto: ASA Editores.
- Áries, P. (1979). *A História Social da Infância e da Família*. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Livraria Universidade Aberta.
- Bilhim, J. A. de F. (2001). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R. Biklen S.,(1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora.
- Brasil, M. da E. (1996). Portal Mec - Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Retrieved May 26, 2014, from <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Brasil, M. da E. (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 1. Retrieved March 12, 2013, from [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)
- Brasil, M. da E. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (p. 562). Brasília: Ministério da Educação Brasil.
- Brasil, M. da E. (2014a). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - 9394/96*. Retrieved February 23, 2014, from <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Brasil, M. da E. (2014b). LEI Nº 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014. [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm).
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia*. Porto: ASA Editores.

- Caldieraro, I. P. (2006). *Escola de Educação Básica: Institutos Legais, Organização e Funcionamento*. Associação dos Supervisores de Educação do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Chalmers, D. J. (1996). *The Conscious Mind*. New York: Oxford University Press.
- Charette, R. (2006). Organization Hypocrisy. *Government Executive*.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA Editores.
- Costa, J. A. (2007). *Projectos em Educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2004). Construção de Projetos Educativos nas Escolas: Traços de um Percorso Debilmente Articulado. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Costa, J. A. (2009). Do direito à Hipocrisia organizada na gestão das escolas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2012). O Projeto da Escola: uma leitura através da metáfora da hipocrisia. *A Revista da Prática Pedagógica*, pp. 24-26.
- Costa, J. A., A. Neto Mendes., A. Ventura. (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., A. Neto Mendes., A. Ventura, (2004). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, C. C., & Góis, E. (1995). *A Avaliação da Escola como estratégia de desenvolvimento da Organização Escolar*. Lisboa: Instituto Inovação Educativa.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Foucault, M. (1998). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal.

- Foucault, M. (2004). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 57–63.
- Gomes, D. (2000). *Cultura Organizacional: Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto.
- Guerra, M. Á. S. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores.
- Guimarães, Á. M. (2003). *Vigilância, Punição e depredação*. Campinas: Papirus.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2003). *A Escola como Organização Educativa* (2ª edição., p. 189). São Paulo: Cortez.
- Maximiano, A. C. A. (1992). *Introdução a Administração*. São Paulo: Atlas.
- Mialaret, G. (2008). Introduction aux sciences de l'éducation. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 132. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34911875008>
- Minayo, M. C. de S., Deslandes, S. F., Neto, O. C., & Gomes, R. (2004). *Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade*. (M. C. de S. Minayo, Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- Morgan, G. (2011). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- Muchail, S. T. (2004). *Foucault, simplesmente*. São Paulo: Loyola.
- Niskier, A. (2001). *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: FUNARTE.

- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação*. Porto: Areal Editores.
- Paula, E. de. (2005). *Crianças e Infâncias: Universos a Desvendar*. Retrieved May 16, 2014, from [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. Lisboa:Lidel.
- Richardson, J. R. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Robbins, S. P. (1990). *Organization Theory structures designs and applications*. Prentice Hall.
- Sampaio, D. (1998). Indisciplina:Um signo geracional? In *Cadernos de Organização e Gestão Curricular* .Instituto Inovação Educativa.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. D. P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: MacGraw-Hill.
- Saint-Exupéry (2006). *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir.
- Schein, E. (1968). *A Psicologia na Organização. (1965/1968)*. Lisboa: LCE.
- Sousa, S. B. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teixeira, Manuela. (1995). *O Professor e a Escola: Perspetivas Organizacionais*. Amadora: MacGraw-Hill.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, I. P. A. (2002). [http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo\\_7\\_bloco\\_4/](http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_7_bloco_4/). In [www.uesc.br](http://www.uesc.br) (Ed.), *Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível*. Editora Papirus.

Ventura, A. (2002a). A gestão da indisciplina dos alunos. In *A violência na escola formar para intervir, intervir para prevenir*. Aveiro: Projecto NOVASRES.

Ventura, A. (2005). O Poder interpretativo das metáforas e as organizações. *Revista Do Fórum Português de Administração Educacional*, 5, 45–56.

Ventura, A. (2006). *Avaliação, Inspeção e Desenvolvimento Organizacional das Escolas de Ensino*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.